

Univerzita Karlova

Filozofická fakulta

Ústav českého jazyka a teorie komunikace

Diplomová práce

Jolana Kohoutková

Analýza slovosledu v korpusu spontánních konverzací matek s dětmi

Word order in spontaneous conversations of mothers with children

Poděkování

Předně děkuji panu doc. PhDr. Filipu Smolíkovi, Ph.D., DSc. za čas, který mi věnoval, kdykoli jsem potřebovala, za skvělé vedení, cenné rady, připomínky i trpělivost. Dále děkuji Mgr. Anně Chromé za vedení, pomoc i trpělivost při kódování slovosledů. Děkuji také svým nejbližším za podporu a energii při neustálém vysvětlování základů statistiky.

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně, že jsem řádně citovala všechny použité prameny a literaturu a že práce nebyla využita v rámci jiného vysokoškolského studia či k získání jiného nebo stejného titulu.

V Roztokách 21. července 2021

Jolana Kohoutková

Abstrakt

Cílem této diplomové práce je analyzovat slovosled vět s tranzitivními slovesy v přirozené produkci dvouletých a čtyřletých dětí osvojujících si češtinu. Teoretická část práce se zaměřuje jednak obecně na osvojování jazyka u dětí v daném věkovém období, jednak na problematiku osvojování vět s tranzitivními slovesy u dětí pojednanou v zahraničních studiích. Výsledky těchto studií pracují s tezí o kanonickém slovosledu, který se v dětské produkci a recepci objevuje jako první, zatímco jiné slovosledy mohou pro děti představovat problém. Aby bylo možné tato zjištění porovnat se situací v češtině, byla pro účely praktické části zakódována data získaná z existujícího korpusu dětských konverzací s matkami. Tato data jsou v praktické části dále analyzována, přičemž výsledky těchto analýz přináší doklady o tom, že ve spontánní produkci českých dětí není jednoznačně možné vysledovat preference pro kanonický slovosled, ani obtíže při osvojování jiného než kanonického slovosledu. Tato práce také přináší základní popisné údaje o slovosledu vět s tranzitivními slovesy u dětí jak v průběhu času, tak ve vztahu k takovým větám v produkci jejich matek.

Klíčová slova

slovosled, věta s tranzitivním slovesem, kanonický slovosled, osvojování češtiny, SVO

Abstract

The aim of this thesis is to analyse word order in transitive sentences in natural production of two- and four-year old children during Czech language acquisition. The theoretical part focuses on language acquisition in general, in children in a given age period and on the acquisition of transitive sentences in children, discussed in studies carried out abroad. The results of these studies work with a thesis about a canonical word order, which is the first to emerge in child production and reception, while other types of word order might pose a problem for children with regards to interpretation. In order to be able to compare these findings with Czech language, data from an existing corpora of child conversations with their mothers were coded for the purposes of the practical part of this thesis. This data is subsequently analysed in the practical part, with the findings of these analyses implying that in spontaneous language production of Czech children, it is impossible to unambiguously track the preferences for canonical word order, as well as difficulties in adopting word order other than canonical. This thesis also brings basic descriptive information about the word order in transitive sentences both in children over time and in relation to word order that is used by their mothers.

Key words

word order, transitive sentence, canonical word order, acquisition of Czech language, SVO

Obsah

Úvod	7
Přehledová část	8
1. Základní lingvistické pojmy ve vztahu ke zkoumání vět s tranzitivními slovesy.....	8
1.1 Věta a výpověď	8
1.2 Slovosled	9
1.3 Valence.....	12
1.4 Slovosled vět s tranzitivním slovesem.....	13
1.5 Flexe	14
2. Osvojování jazyka v perspektivě dětského vývoje.....	16
2.1 Etapy jazykového vývoje.....	16
2.2 Osvojování argumentové struktury	18
2.3 Osvojování slovosledu.....	19
2.4 Osvojování pádového systému.....	19
2.5 Řeč orientovaná na dítě	20
3. Vývojový úkol pro dítě.....	21
4. Empirické nálezy ve vztahu k osvojování vět s tranzitivními slovesy	23
4.1 Základní studie o porozumění větám s tranzitivními slovesy u batolat.....	23
4.2 Základní studie o produkci vět s tranzitivními slovesy u batolat.....	29
4.3 Závěrečné shrnutí základních studií.....	32
5. Výzkumné otázky.....	34
Empirická část	36
6. Metoda	36
6.1 Korpus a participantí.....	36
6.2 Základní aspekty longitudinálního výzkumu.....	36
6.3 Záznam spontánní řečové produkce.....	37
6.4 Popis přepisů.....	37
6.5 Kódovací systém	38
7. Výsledky.....	44
7.1 Analýza interindividuální variability	44
7.2 Slovosledné realizace vět s tranzitivním slovesem	46
8. Diskuse	58
Závěr	65
Bibliografie.....	66
Příloha 1: Kódovací systém.....	73
Příloha 2: Ukázka kódování.....	76

Úvod

Tato diplomová práce se bude zabývat slovosledem větné konstrukce s tranzitivním slovesem a přímým objektem ve spontánních konverzacích matek s dětmi. Takové věty jsou totiž jednou ze základních struktur, kterou si děti musí osvojit, aby mohly vyjadřovat vztahy mezi konatelem, který nějaký děj vykonává, a entitou, která je tímto dějem zasažena. Osvojení takových vět je důležitým aspektem pro úspěšnou komunikaci dětí.

V přehledové části budou nejprve definovány základní lingvistické pojmy, které se s pojmem slovosled pojí. Dále budou zmíněny základní vývojové úkoly, kterými musí dítě osvojující si jazyk projít v batolecím období, i hlavní teoretické proudy, které se tématu osvojování slovosledu věnují. Nakonec budou představeny empirické nálezy ve vztahu k osvojování slovosledu, a to nejen v angličtině, na kterou se zaměřovalo nejvíce výzkumů, ale také v dalších jazycích.

Pro empirickou část této diplomové práce bude využit korpus dětských konverzací s matkami pro analyzování jejich slovosledu. Nejprve budou prezentovány základní charakteristiky zkoumaného vzorku, který bude dále analyzován jak z hlediska longitudinálního, tak z hlediska vlivu řečového chování matek na děti. Empirická část se tak zaměří na základní popisné údaje o slovosledu vět s tranzitivními slovesy v dětské produkci, které dosud nebyly pro češtinu dostupné.

Přehledová část

1. Základní lingvistické pojmy ve vztahu ke zkoumání vět s tranzitivními slovesy

V této kapitole budou stručně představeny základní lingvistické pojmy, které s tématem zkoumání vět s tranzitivními slovesy úzce souvisí. Nejprve budou objasněny pojmy věta a výpověď, následně pak pojem slovosled včetně vymezení základního slovosledu a aktuálního členění věty, dále valence slovesa a slovosled vět s tranzitivními slovesy. V závěru této kapitoly bude také objasněn pojem flexe a její role v českém jazyce.

1.1 Věta a výpověď

Pojmy věta a výpověď jsou v různých lingvistických teoriích definovány různě. Jako dva odlišné pojmy jsou užívány zejména v teoriích zabývajících se jazykem i jeho užíváním (Karlík, 2017). Výpověď je podle Hrbáčka (1994) základní složkou při tvorbě promluvy, která vstupuje do syntaktických vztahů a která má určitý obsah a výpovědní funkci. Výpověď může být realizována větou, souvětím podřadným i větným ekvivalentem.

V této diplomové práci je věta chápána jako jazyková jednotka, které dominuje predikát a která není zakotvená v komunikační situaci. Výpověď je chápána jako věta (věty), která nemusí obsahovat predikát a která je zakotvená v konkrétní komunikační situaci (Karlík, Nekula, Rusínová, 2008). Této dichotomii odpovídá v anglické terminologii dvojice *sentence* a *utterance*. S pojmem *utterance* může také někdy splývat pojem promluva. Podle Hrbáčka (1994) je promluva poměrně samostatný a obsahově-sémantický celek, který má konkrétní komunikační funkci a který je tvořen alespoň jednou výpovědí. Termín promluva může být také spojován s termínem replika. Jako replika je chápán nepřetržitý řečový úsek jednoho mluvčího (Nekvapil, Havlík, 2017).

V angličtině se rovněž objevuje termín *clause*, který se jako *klauze* někdy užívá i v českém kontextu, a to pro struktury skládající se ze subjektu (i nevyjádřeného) a predikátu, který je tvořen finitním slovesem (Panevová, Karlík, 2017).

1.2 Slovosled

Řadit slova ve výpovědi podle určitých pravidel potřebujeme proto, abychom si vzájemně rozuměli. Pronášíme-li jakoukoli víceslovnou výpověď, musíme její jednotlivé složky určitým způsobem lineárně uspořádat. Určitým způsobem uspořádání je zde myšlen takový způsob, který je pro daný jazyk obvyklý. Jednotlivé složky výpovědi za sebe není možné řadit nahodile. Jazyky mají svá (ať už více či méně) pevná pravidla, jak výpovědi slovosledně uspořádat, aby jimi bylo dosahováno požadovaných cílů. Slovosledem je tak myšleno řazení jednotek, přičemž jednotkami mohou být míněny slova, větné členy i fráze¹. „*O slovosledu mluvíme v souvislosti s pravidly a schémata lineárního uspořádání těch větných složek, které jsou rámci výpovědi vzájemně přemístitelné, tedy v souvislosti se slovy a jednotkami vyššími, jako jsou větné členy, skupiny nebo fráze (z jednotek nižších než slovo lze ojedinele přemísťovat morfémy, např. zvrtné se, si).*“ (Hlavsa, Grepl, Daneš, 1987, str. 600)

V rámci jednotlivých jazyků se pak liší míra vlivů pravidel, která jsou při řazení jednotek ve větě uplatňována. V souvislosti se slovoslednými pravidly jsou zmiňovány slovosledné činitele, přičemž: „[současné indoevropské] jazyky se co do inventáře slovosledných činitelů v podstatě shodují. To, čím se jejich slovosledné soustavy mohou vzájemně lišit, a to i velmi výrazně, je hierarchie slovosledných činitelů, protože právě ta je podmíněna konkrétním jazykovým systémem.“ (Hlavsa, Grepl, Daneš, 1987, str. 600) Mezi základní slovosledné činitele v češtině bývá řazeno zejména aktuální členění větné. Mezi další činitele se řadí také gramatický slovosledný činitel, tedy postavení rozvíjejících větných členů, a rytmiický slovosledný činitel, tedy postavení nepřízvučných slov a pohyblivých morfémů, tzv. klitik (Uhlířová, 2017).

1.2.1 Základní slovosled

V souvislosti se slovosledem bývá vymezován tzv. základní slovosled (rovněž také bezpříznakový či neutrální). Za ten je považováno takové uspořádání jednotek, které je ustálené, vyznačuje se širokou mírou použitelnosti v komunikačních situacích a je nejfrekventovanější.

Pojem základního slovosledu je ale zároveň problematický, jelikož se vztahuje k izolované výpovědi. „*Zapojení výpovědi do kontextu vede ke změnám v lineárním*

¹ Frázi je zde myšlen víceslovný výraz „užívaný v normalizovaných situacích a komunikacích“.

rozmístění větných složek. Vytváří se velký počet slovosledných variant, kontextově nebo situačně podmíněných, a tedy příznakových. Základní slovosledné typy se od kontextových variant liší tím, že mají širší možnosti kontextového využití (právě proto, že jsou bezpříznakové), a v důsledku toho i tím, že jejich frekvence výskytu zpravidla převyšují frekvence variant příznakových.“ (Hlavsa, Grepl, Daneš, 1987, str. 602)

Jazyky, v nichž jsou gramatické vztahy vyjadřovány pořadím slov ve větě, např. angličtina, mívají obvykle základní slovosled pevně daný (O'Shannessy, 2011). Změnou slovosledu může dojít ke změně významu výpovědi, nebo věta přestane být gramaticky správná. V jazycích, které umožňují více či méně flexibilní pořadí slov ve větě, jako je tomu např. v češtině, se jako základní slovosled označuje ten, který je považován za nejméně příznakový a jehož výskyt je nejběžnější (O'Shannessy, 2011). Platí tedy, že: *„Každá věta, která může mít u jazyků s tzv. volným slovosledem mnoho podob (bepříznakových), má bepříznakovou neutrální podobu (která odpovídá i její strukturní model), u jazyků s pevným slovosledem je bepříznakový slovosled zároveň jediný možný. Pro češtinu, stejně tak jako angličtinu, francouzštinu, finštinu apod., má tento bepříznakový slovosled podobu SVO,“* (Čermák, 1994, str. 137). Čeština tak i přes svou relativní volnost (nikoli však libovolnost) slovosledu vykazuje preferenci SVO² slovosledu, i když připouští i jiné typy slovosledů, které jsou však vnímány jako příznakové (Dryer, 2013). Užití příznakového slovosledu se pak řídí různými slovoslednými činiteli, jako je např. aktuální členění.

Zmíněná volnost slovosledu je u češtiny umožněna její flektivní povahou. Díky tomu, že jsou větné vztahy vyjadřovány tvarem lexikálních jednotek, nikoli jejich pořadím, může být slovosled využit pro jiné funkce, jako je v případě češtiny aktuální členění (Karlík, Nekula, Pleskalová, 2002).

Volnost slovosledu však částečně narušují některé jevy. Například věta *Já hledám balón* odpovídá základnímu slovosledu SVO, ale při vyjádření předmětu *balón* zájmenem *on*, tedy *Já ho hledám*, dojde ke změně slovosledu na SOV. To, co ovlivnilo změnu pořadí slov ve větě, je právě zájmeno *ho*, které patří mezi

² Označení SVO vychází z typologického pojetí slovosledu. To spočívá ve vzájemném postavení jednotlivých složek věty s tranzitivním slovesem, které jsou označovány syntakticko-sémantickými termíny: subjekt (S), přímý objekt (O) a (V) jako verbální predikát (Uhlířová, 2017). Toto označování bude využito v celé diplomové práci.

klitika. Klitikon je zpravidla jednoslabičné slovo, které nemá vlastní přízvuk a které se připojuje k přízvučnému výrazu, s nímž vytváří přízvukový takt (Karlík, Nekula, Pleskalová, 2002). V případě řazení více klitik v rámci klitické skupiny je jejich pořadí závislé na určitých pravidlech. Podle umístění se dále rozlišují příklonky (enklitika), které se připojují k přízvučnému slovu stojícímu před nimi, a předklonky (proklitika), které se připojují ke slovu následujícímu (Karlík, Nekula, Pleskalová, 2002). Již zmíněné zájmeno *ho* tedy patří mezi příklonky, které bývají označovány jako tzv. příklonky stálé. Mezi ty patří mimo jiné i další krátké tvary zájmen (*mě, tě, mu, je, ji*) či zvrtné *se* a *si*, které jsou pro analýzu v této diplomové práci relevantní. Tyto stálé příklonky musí z důvodu své nepřízvučnosti stát až za prvním přízvučným úsekem věty, a tedy nemohou stát na jejím počátku – mají tak svá vlastní slovosledná pravidla. Klitika a slovosled jsou samy o sobě komplexní téma, které ale není cílem této práce. Pro analýzu slovosledu je však nutné oddělit výpovědi s klitiky od výpovědí, které obsahují pouze neklitická slova, a analyzovat je zvlášť právě z výše zmíněných důvodů.

1.2.2 Aktuální členění věty

Aktuální členění věty (rovněž informační struktura nebo funkční perspektiva), které má na slovosled v češtině rozhodující vliv, je členění výpovědi na dvě části podle toho, jakou funkci mají v komunikaci, jaký je záměr mluvčího a v jakém kontextu je výpověď pronášena. V české lingvistice je obvyklé členění na dvě hlavní části – na téma (základ, východisko) a réma (jádro, ohnisko). Jako téma je označována kontextově zapojená část, o které se mluví, je to známá/daná informace. Jako réma se označuje kontextově nezapojená část, která o první části vypovídá, je to nová informace. V češtině je v oznamovací větě za základní (popř. objektivní) považováno pořadí téma – réma, jako příznakové (popř. subjektivní) je označováno pořadí opačné (Sgall, Hajičová, Buráňová, 1980; Hlavsa, Grepl, Daneš, 1987).

Aktuální členění může být v češtině signalizováno různými prostředky, jako jsou zejména slovosled a intonace (zdůrazněno bývá většinou réma na konci věty), ale také tzv. rematizátory (výrazy poukazující na hranici mezi tématem a rématem), některá adjektiva (která odkazují k předchozímu textu), zájmena (příklonky, které jsou vždy kontextově zapojené) a vytýkácí konstrukce (Hlavsa, Grepl, Daneš, 1987; Lehečková, Synková, 2018).

Slovosled, jako jeden z hlavních prostředků pro signalizování aktuálního členění, se v češtině vyznačuje již naznačenou tendencí řadit téma na začátek výpovědi a réma na její konec. Specifickou roli sehraává také přísudek, který bývá pojmán jako tzv. přechodový prvek mezi tématem a rématem. Tuto situaci však komplikuje tendence přísudku stát na druhém místě ve větě³, a to bez ohledu na aktuální členění. Díky tomu může stát i informace patřící k tématu až za přísudkem (Lehečková, Synková, 2018). Následující příklad demonstruje všechny slovosledné varianty, které lze z jedné věty vytvořit a které díky změně pozic slov ve větě mohou vyjadřovat různé významy:

SVO: Josef hledá cestu.

OVS: Cestu hledá Josef. (*a ne někdo jiný*)

VSO: Hledá Josef cestu?

SOV: Josef cestu hledá. (*a nedělá nic jiného*)

OSV: Cestu Josef hledá. (*a nehledá nic jiného*)

VOS: Hledá cestu Josef? (*a nikdo jiný?*)

1.3 Valence

Otázka valence je sama o sobě velmi obsáhlá a komplexní. V české tradici se pojí zejména se dvěma základními přístupy – s dvourovinnou valenční syntaxí (DVS) a valencí v rámci funkčního generativního popisu (FGP). Základní informace k DVS přináší např. Daneš et al. (1981), k valenci v rámci FGP je to např. Panevová (1999).

V rámci této diplomové práce není cílem pojednat tuto problematiku, je ale nezbytné definovat pojmy spjaté s valencí v rámci FGP, protože bude dále využíváno elektronického *Valenčního slovníku českých sloves*, který z FGP vychází.

Valence, resp. konkrétně valence slovesa je tedy počet a povaha argumentů, které na sebe sloveso váže. V rámci valenčních doplnění se pak rozlišují jednak aktanty (nebo také argumenty; rozvíjí sloveso nanejvýš jednou, nejedná-li se o případy souřadnosti, a rozvíjí jen určitou omezenou skupinu sloves) a volná doplnění (nebo také adjunkty; mohou rozvíjet jakékoli sloveso více než jednou),

³ V češtině může přísudek stát i na prvním místě ve větě, pokud věta nemá podmět, má podmět nevyjádřený nebo pokud je známý prvek z kontextu vyjádřen příklonkou.

jednak obligatorní a fakultativní doplnění. Obligatorním doplněním je myšleno takové doplnění, které sloveso vyžaduje svým významem a musí být ve větě přítomno (neznačená to však, že by muselo být nutně slovně vyjádřeno), aby nedocházelo k porušení významu a gramatické správnosti, jako např. ve větě *Kočka snědla*. Fakultativní doplnění je pak takové, které není slovesem vyžadováno, např. *Kočka spí* (Karlík, Nekula, Pleskalová, 2002; Lehečková, Synková, 2018).

V zahraničních studiích zaměřených na osvojování jazyka se často objevuje termín argumentová struktura, kterou je tedy myšleno uspořádání argumentů slovesa s ohledem na různou míru důležitosti. Argumentem je myšleno jméno (nebo jmenná fráze) vztahující se gramaticky nebo sémanticky ke slovesu, jehož přítomnost (vyjádřená nebo nevyjádřená) je daným slovesem vyžadována. Argumenty bývají nahlíženy dvojím způsobem, a to z hlediska jejich syntaktické role nebo sémantické role ve vztahu ke slovesu. Pro tuto diplomovou práci jsou z hlediska syntaktického těmi relevantními argumenty subjekt a objekt, z hlediska sémantického pak agens (entita konající akci) a patiens (entita zasažená akcí).

V rámci této diplomové práce totiž bude brána v potaz pouze syntaktická struktura s tzv. tranzitivním (přechodným) slovesem, jehož základem je dvojvalenční struktura. Takové sloveso vyžaduje zaplnění dvou pozic: subjektu, který akci vykonává, a objektu, který tuto činnost snáší. V češtině platí, že subjekt mívá nejčastěji formu nominativu a svým číslem a rodem řídí tvar predikátu. Subjekt může být také nevyjádřený (tzn. nerealizovaný ve větě, ale z kontextu zřejmý). Objekt vyžadovaný tranzitivním slovesem musí mít formu akuzativu a jeho forma je slovesem fixována.

1.4 Slovosled vět s tranzitivním slovesem

V češtině je možné ve větě s tranzitivním slovesem, např. *Kočka snědla rybičku*, prohodit pozici subjektu a objektu, aniž by došlo ke změně významu. Větu *Rybičku snědla kočka* interpretuje mluvčí češtiny totožně jako větu předchozí. To, čím je označeno, co je ve větě agens a co patiens, jsou v této větě pádové formy substantiv, které se ani přes prohození pozic nezměnily. V některých jazycích, jako je např. angličtina, to ale možné není. Věta *Cat eats fish* indikuje, že agentem je *cat*, zatímco patientem je *fish*. Při změně pořadí subjektu a objektu dostaneme větu *Fish*

eats cat, která naopak vyjadřuje, že je to *fish*, kdo snědl *cat*. Informace o tom, co je agens a co patiens v této větě, je obsažena ve slovosledném postavení.

1.5 Flexe

Pádové formy substantiv jsou výsledkem procesu označovaného jako flexe. Ta zahrnuje skloňování jmen (deklinaci) a časování sloves (konjugaci). Při tomto procesu je modifikován tvar slova, resp. lexému. Touto modifikací jsou vyjadřovány gramatické významy.

Pro češtinu jakožto flektivní jazyk platí, že obecné gramatické významy vyjadřuje právě prostřednictvím morfémů nacházejících se v okrajových částech slov (prefixy, sufixy). U jmen i sloves může být gramatický význam vyjádřen také nulovým morfémem, tj. takovým, který nese určitý gramatický význam, ale nemá žádnou formu. Dále platí, že jeden morfém může vyjadřovat několik gramatických významů současně. U jmen sufix může současně vyjadřovat jmenný rod, popř. životnost, číslo a pád (Osolsobě, 2017; Ziková, 2017).

V češtině také dochází k tzv. synonymii a homonymii morfémů, vyskytují se dublety. Morfologická synonymie znamená, že se jeden morfém vyjadřuje několika alomorfy, např. sufixy *-a* a *-u* jsou synonymické pro genitiv singuláru maskulin, která mají v nominativu na konci slova souhlásku, např. *bochníka/bochníku*. O morfologické homonymii se mluví tehdy, realizuje-li se několik morfémů stejným morfem, kdy např. morfém *-y* může signalizovat nominativ, akuzativ, vokativ i instrumentál plurálu maskulina, např. *mraz-y*. Dublety jsou pak dvě hláskové nebo pravopisné varianty téhož slova, např. *brambor-brambora*, *dopisu-dopise* (Mareš, 2014, str. 36).

U sloves se rozlišují tvary určité, které ve větě plní funkci predikátu, dále neurčité, přechodníkové apod. Pro tuto diplomovou práci jsou důležitá slovesa v určitém tvaru, která vyjadřují gramatické kategorie jako je osoba, číslo, způsob, čas, slovesný rod a vid. Také se z hlediska stavby slovesných tvarů rozlišují tvary jednoduché (syntetické) nebo složené (analytické). Jednoduché tvary určité jsou zpravidla vyjádřeny jedním grafickým slovem a bývají mezi ně řazeny tvary oznamovacího způsobu přítomného času, tvary oznamovacího způsobu budoucího času dokonavých sloves a tvary rozkazovacího způsobu. Složené tvary jsou zpravidla tvořeny více grafickými slovy a patří mezi ně tvary oznamovacího způsobu minulého času (zde není ve třetí osobě jednotného a množného čísla

vyjádřeno pomocné sloveso *být* – např. snědla *jsem*, snědl *jsi*, snědl *Ø*), tvary oznamovacího způsobu budoucího času nedokonavých sloves (slovesa pohybu však mohou vyjadřovat budoucí čas pomocí tvarotvorného prefixu *po-*, např. *poběžím*), tvary podmiňovacího způsobu a tvary trpného rodu (Osolsobě, 2017).

2. Osvojování jazyka v perspektivě dětského vývoje

V kontextu zkoumání osvojování prvního jazyka jsou zřejmé snahy zodpovědět otázky, kdy si děti určité jevy osvojují, popřípadě v jakém pořadí k osvojení dochází. Kombinování slov, které přechází od jednoduchých konstrukcí ke složitějším, je jednou z klíčových otázek zkoumání osvojování gramatiky. Právě období, kdy děti začínají vyjadřovat složitější víceslovné konstrukce, je pro tuto práci stěžejní.

2.1 Etapy jazykového vývoje

Přirozeně se objevují tendence vztahovat osvojování jednotlivých jevů ke stáří dítěte. Věk však není z důvodu individuality každého dítěte zcela spolehlivým ukazatelem jazykového vývoje, jelikož ten u dětí značně variuje. Jako mnohem přesnější se proto jeví vymezení na základě průměrné délky výpovědi (dále MLU – *mean length of utterance*). Roger Brown a jeho spolupracovníci začali v roce 1962 zkoumat tři děti (známé jako Adam, Eve a Sarah), u nichž byly pozorovány výrazné individuální rozdíly v tom, v jakém věku dosahovaly různých jazykových milníků, a to až s ročním rozdílem (Brown, 1973). Brown proto začal v angličtině srovnávat děti se stejnou průměrnou délkou výpovědí bez ohledu na věk. Vycházel ze stovky spontánních promluv, u kterých spočítal jejich délku ve slovech nebo v morfémech⁴. Z tohoto údaje následně vypočítal průměrnou délku jedné výpovědi. Gramatický vývoj pak rozdělil do pěti stádií, přičemž se předpokládá, že s každým nově osvojeným prvkem bude MLU narůstat. První stádium (MLU = 1–1.99, zhruba 12 až 26 měsíců)⁵ zahrnuje sémantické role a syntaktické vztahy. Dochází k počátečnímu osvojování základních sémantických rolí, jako je agens a patiens, a osvojování slovosledu. Během druhého stádía (kdy se MLU pohybuje od 2 do 2.49 a věkově odpovídá 27 až 30 měsícům), které je charakteristické formováním významů, si děti mj. začínají osvojovat flexi a gramatické morfémy. Ve třetím stádiu (MLU = 2.5–2.99, 31 až 34 měsíců) si anglicky mluvící děti typicky osvojují pomocná slovesa, *wh*-otázky⁶, imperativní i záporné tázací konstrukce. Ve čtvrtém stádiu (MLU = 3.00–3.99) se objevují členy, pravidelný minulý čas aj. V pátém stádiu (MLU = 4.00 a více) jsou to např. stažené formy pomocných sloves.

⁴ Brown vymezuje morfém širěji, než je tomu např. v české lingvistice. Mj. chápe jako morfémy také některé předložky, sponová slovesa a členy, jež se podílejí na výstavbě věty.

⁵ Brown věkové rozmezí neuvádí, to doplňují např. Miller a Chapman (1981).

⁶ Jako *wh*-otázky, resp. *wh-questions*, bývají označovány otázky, které v angličtině začínají písmeny *wh*, tedy *who*, *whose*, *what*, *when*, *which*, *why*, *where* a rovněž sem bývá řazeno *how*.

Po dosažení MLU 4 a více přestává být toto měřítko relevantním ukazatelem stupně vývoje.

I při výzkumech osvojování slovenštiny, jazyka češtině mnohem bližšího, než je angličtina, se ukazuje, že děti, které mají podobnou MLU, vykazují přibližně stejnou úroveň lingvistického vývoje (Kapalková et al., 2004)⁷. Časová vymezení je proto nutné nahlížet kriticky, i když mohou fungovat jako částečný orientační rámec.

Pro první až třetí rok života dítěte je charakteristický výrazný pokrok v rozvoji řeči. Pro počátek tohoto období (přibližně okolo prvního roku)⁸ je typické tzv. období jednoslovných výpovědí, kdy dítě začíná pro komunikaci využívat slova, ale zatím je nespojuje do víceslovných výpovědí. Formální podobou, významem i funkcí těchto slov se zabývá řada prací (srov. Saicová Římalová, 2013).

Zhruba okolo druhého roku, resp. v době, kdy slovní zásoba dětí čítá okolo dvou set slov, začínají batolata kombinovat jednotlivá slova, a vytvářet tak dvouslovné výpovědi. K tomu jim napomáhá také vývoj lexikální a gramatické roviny. Během druhého a třetího roku si batolata osvojují nové slovní druhy, plurál, začínají skloňovat a časovat, rozvíjí se morfologická i syntaktická rovina. Na konci tohoto období děti pozvolna vytváří víceslovné výpovědi, které pak následně používají mnohem suverénněji (Lechta, 2008; Smolík, Seidlová Málková, 2014).

První spojování slov⁹ označuje Brown (1973) jako období telegrafických vět. Pro takové věty v angličtině platí, že v nich děti vynechávají nejen slova, která nemusí být pro porozumění úplně nezbytná, např. spojky a předložky, ale také vázané morfémy vyjadřující číslo nebo minulý čas (Brown, Fraser, 1963). To však neplatí zcela pro všechny jazyky. V češtině nebo polštině děti vázané morfémy při skloňování a časování nevynechávají. Pravděpodobným důvodem je skutečnost, „že většina slov v těchto jazycích se bez nějakého ohýbacího morfému vůbec nevyskytuje,“ (Smolík, Seidlová Málková, 2014, str. 47). Vynechávání se ale může týkat i plnovýznamových slov zásadních pro porozumění, jako je subjekt a objekt.

⁷ Autorky rovněž navrhuji úpravy pro počítání MLU u flektivního jazyka.

⁸ Časová vymezení jednotlivých etap vývoje, resp. doby osvojení si různých jazykových jevů nejsou v odborné literatuře jednotná. K problematice věkového ohraničení viz výše.

⁹ V literatuře se můžeme setkat s časovým vymezením např. od 2 do 2,5 let (Vágnerová, 2012).

2.1.1 Vynechávání subjektu

V dětském vyjadřování po druhém roce se mohou objevovat věty bez subjektu. Neplatí to však jen pro ty jazyky, pro které jsou věty s nevyjádřeným podmětem běžné (*pro-drop languages*), jako je čeština. Subjekt vynechávají i ty děti osvojující si jazyky, pro které je jeho vyjádření obligatorní, např. angličtina. Podle vysvětlení Hyamsové (1986) děti osvojující si jazyk s obligatorně vyjádřeným subjektem zpočátku chápou tento jazyk jako takový, který umožňuje podmět nevyjadřovat. Pravidla pro svůj jazyk se musí naučit postupně na základě zkušenosti. Podle jiných vysvětlení jsou důvodem pro vynechávání subjektu omezené schopnosti dětí při zpracovávání jazykových vyjádření, kdy roli sehrává vícero faktorů (Bloom, 1998), jako je plánování vět, vliv pracovní paměti aj. (Smolík, Seidlová Málková, 2014).

2.1.2 Vynechávání objektu

Děti ale nevynechávají pouze subjekt. Běžné je také vynechávání dalších konstituentů, jako jsou přímé a nepřímé objekty, slovesa, příslovečná určení místa aj. (Bloom, 1990). Vynechávání obligatorních objektů se objevuje jak u těch, které by byly vyjádřeny jmény, tak u těch, jež by byly realizovány zájmeny. Vynechávání objektu se ovšem objevuje méně často než vynechávání subjektu (Allen, 2000). Důvodem může být novost tohoto argumentu v informační struktuře věty s tranzitivním slovesem (oproti danosti subjektu), která vede k potřebě objekt vyjádřit (Theakston, Lieven, Tomasello, 2015). Někteří výzkumníci navrhuji, že vynechávání objektů by nemělo být vnímáno jako nedostatek v dětském vyjadřování, nýbrž jako součást dlouhodobého procesu vzájemného propojování znalostí (Pérez-Leroux, Pirvulescu, Roberge, 2017).

2.2 Osvojování argumentové struktury

Vynechávání obligatorních objektů se ale samozřejmě týká jen těch vět, v nichž je přítomnost objektu přímo vyžadovaná argumentovou strukturou slovesa. A ne všechna slovesa se chovají stejně – některá objekt vyžadují, jiná ne. Aby děti mohly zacházet se subjekty a objekty jako dospělí uživatelé jazyka, musí si spojit slovesa s těmito jejich gramatickými vztahy ve větě, resp. s jejich argumenty (agenty a patienty). Proces osvojení argumentové struktury zároveň zahrnuje rozlišení mezi tranzitivností a intranzitivností slovesa a využití pádového systému nebo slovosledu jazyka, který si dítě osvojuje (Lust, 2007). Znamená to tedy, že dítě musí rozumět významu konkrétního slovesa a sémantickým rolím, které sehrávají ta jména, jež se k němu vztahují.

2.3 Osvojování slovosledu

Co se slovosledu týče, podle Browna (1973) děti vykazují implicitní znalost slovosledu svého mateřského jazyka. V tom, jakým způsobem si děti základní slovosled svého jazyka osvojují, však nepanuje shoda. Jedno z vysvětlení je založeno na generativních teoriích o vrozených principech a parametrech (Rowland, 2013), kdy některé věty představují spouštěče, které vytvoří nastavení takových parametrů (Culicover, 1997). Uvažuje se i o tzv. hypotéze sémantického bootstrappingu. Ta předpokládá, že pro rozpoznávání syntaktických vztahů ve výpovědi je důležitý význam slov. Napříč teoriemi jsou za klíčová v tomto procesu považována různá vodítka, například vrozenost určitých lingvistických pojmů, jako je agens a patiens nebo subjekt a objekt. Teorie sémantického bootstrappingu je však používána i bez vazby na vrozenost kategorií. V takových případech bývá za důležité považováno například to, že se dítě zpočátku zaměřuje na jména, poté na akce, vztahy apod. (Field, 2004). Rovněž je nezbytné zmínit konstruktivistické přístupy, které vyzdvihují spíše vliv inputu (tj. řeč v okolí dítěte, zejména řeč dospělých) a aktivní roli samotných dětí, kterou při osvojování sehrávají. Podle takových přístupů jsou ty znalosti, jež děti pro sestavování vět potřebují, postupně osvojovány během prvních let života (Aguado-Orea et al., 2019).

Při osvojování jazyka také pravděpodobně sehrává roli aktuální členění věty. Výsledky studií věnujících se tomuto tématu nicméně přinášejí odlišná zjištění. Obecně lze říct, že i když se zdá, že batolata mají určité povědomí o aktuálním členění vět, ne vždy s ním zachází jako dospělí mluvčí (Smolík, 2015).

2.4 Osvojování pádového systému

Zajímavé poznatky o tom, jak postupuje osvojování pádového systému, přináší výzkum osvojování slovenštiny. Nepředpokládá se osvojení celých pádů, ale postupné osvojení různých významů, resp. funkcí pádů. Na základě svých zkoumání Pačesová (1979) zmiňuje, že jako první se v produkci česky mluvících dětí objevuje nominativ, který má také nejčastější zastoupení v češtině. Na jeho základě pak dítě vytváří ostatní pády. Jako druhý se objevuje akuzativ singuláru (Pačesová, 1979). Co se konkrétního věku týče, u dítěte osvojujícího si češtinu, které zkoumala Chejnová (2015), se začal objevovat rozdíl mezi nominativem a akuzativem ve dvou letech a dvou měsících. Dítě začalo rozlišovat mezi přímým objektem a subjektem ve větě. Ve věku 2;8 mělo dítě osvojeno nominativní a akuzativní formy ve všech třech rodech.

Slobin (1982) rovněž navrhuje, že děti si osvojují struktury s tranzitivními slovesy, v nichž se skloňují jména, rychleji než jazyky s pevně daným slovosledem, a to z toho důvodu, že vodítka pro interpretaci jsou přítomna hned ve vyskloňovaném jméně bez ohledu na jeho pozici ve větě. Dítě tak nepotřebuje brát v potaz celou větu.

Naopak v angličtině se předpokládá, že se děti ze začátku řídí pouze slovosledem a jiná vodítka ignorují, což může mít za následek např. potíže se správnou interpretací pasivní větných konstrukcí, jako ve studii de Villiersových (1973).

2.5 Řeč orientovaná na dítě

V rámci osvojování jazyka dítětem je důležité také zmínit, jakým způsobem je s dětmi mluveno. Jako řeč orientovaná na dítě (v angličtině *child directed speech*, *motherese*, *parentese*, *baby talk* aj.) bývá označován způsob řečového projevu, jaký okolí dítěte volí při komunikaci s dětmi. Rodiče, ostatní dospělí i starší sourozenci mají tendenci vyjadřovat se natolik srozumitelně, aby jim rozumělo i dítě, s nímž komunikují. Díky tomu poskytují dítěti i informace o struktuře a fungování jazyka (Clark, 2003). Řeč orientovaná na dítě se tak vyznačuje zvláštními rysy na fonetické, fonologické, lexikální, syntaktické i pragmatické rovině. Pro tuto diplomovou práci je důležitý především charakter syntaktické roviny. U té je typicky možné pozorovat preferenci jednodušší syntaxe, kratších vět a parataxe. Obvyklý je také vysoký počet tázacích vět, které mají za cíl rozvíjet komunikační schopnosti dítěte (rodič se neptá, protože odpověď nezná). Očekávatelný je také vyšší výskyt příkazů a opakujeících se výpovědí (O'Grady, 2005).

3. Vývojový úkol pro dítě

Dítě, které si osvojuje jazyk, musí mimo jiné na základě toho, s jakými větami se setkává, zjistit, jak jsou v jeho jazyce vyjadřovány vztahy mezi ději, konateli těchto dějů a entitami těmito ději zasaženými, tzn. vztahy v rámci vět s tranzitivními slovesy. Děti se proto musí naučit, jakými prostředky je v jejich jazyce vyjadřována subjektivost a objektivost. Významnou roli v tomto procesu sehrávají právě slovosled a pádové tvary slov. Vodítkem pro interpretování vztahů ve větách mohou být ale i další morfologické jevy (např. shoda podmětu s přísudkem), sémantické vlastnosti slov (např. životnost), prozódie, aktuální členění věty apod.¹⁰

V mnoha evropských jazycích je subjekt a objekt vyjadřován pomocí slovosledu, pádových koncovek nebo kombinací obojího (Dittmar et al., 2008b). Vedle jazyků, ve kterých je při interpretaci vět primární vycházet ze slovosledného uspořádání, stojí tedy ty jazyky, v nichž jsou tyto informace vyjadřovány morfologickými hodnotami, jako jsou například pádové sufixy při skloňování jmen (Akhtar, 1999). Ve většině světových jazyků je podmět (resp. agens) v nominativu a vyjadřuje původce děje, zatímco předmět (resp. patiens) v akuzativu vyjadřuje objekt dějem zasažený (Ambridge & Lieven, 2011). Nominativní a akuzativní forma jména se pak u flektivních jazyků od sebe zpravidla liší právě pádovým sufixem.

To, jak a kdy si děti osvojují pravidla platná pro svůj první jazyk, je předmětem mnoha zkoumání. Při interpretování agentu a patientu, resp. subjektu a objektu, slouží jako hlavní vodítko v jazycích, jako je angličtina, slovosled. Ve flektivních jazycích, jako je čeština, mohou být hlavním vodítkem pádové tvary bez ohledu na slovosled (Slobin, Bever, 1982).

V problematice osvojování gramatiky, resp. syntaxe, je možné vypořádat dva hlavní teoretické proudy. Ten první, označovaný jako konstruktivistický, zdůrazňuje roli motivace dítěte vyjadřovat své potřeby i roli inputu. Input představuje soubor příkladů, na jejichž základě si dítě vytváří lexikálně specifickou konstrukci (tj. takovou, v níž je konkrétní sloveso opakovaně používáno ve stejné podobě a jeho lexikální okolí se příliš nemění) a teprve postupně si na základě analogií vytváří abstraktnější konstrukce. Na základě tohoto přístupu se

¹⁰ K jednotlivým vodítkům, která děti používají při interpretaci vět v různých jazycích více MacWhinney, Bates, 1989.

předpokládá, že dítěti chvíli trvá, než si vytvoří obecnější kategorie typu agens a patiens, resp. subjekt a objekt. Ve spojitosti s konstruktivistickými přístupy je také používán termín *usage-based*. Tato teorie je založena na předpokladu, že osvojení větných struktur vychází mj. z jejich používání, přičemž důležitou roli může sehrávat i frekvence jejich používání. (Tomasello, 2003; Dittmar et al., 2008b; Abbot-Smith, Tomasello, 2006; Ambridge & Lieven, 2011).

Druhý proud reprezentují ty přístupy, které u dětí předpokládají přítomnost rané abstraktní struktury, jejíž souvislost s inputem není zcela přímočará. Podle nich je dítě vybaveno určitými lingvistickými pravidly nebo principy či kategoriemi ještě předtím, než začne např. věty s tranzitivními slovesy samo používat. Na základě těchto jazykových principů si vztahy ve větě osvojuje a předpokládá se, že díky tomu mohou být syntaktické a sémantické role osvojeny poměrně brzy, s minimem chyb a nemusí být tolik lexikálně vázané (Tomasello, 2003; Dittmar et al., 2008b; Abbot-Smith, Tomasello, 2006; Ambridge & Lieven, 2011).

4. Empirické nálezy ve vztahu k osvojování vět s tranzitivními slovesy

V této kapitole budou pojednány základní studie věnující se osvojování vět s tranzitivními slovesy u dětí. První podkapitola bude zaměřena na studie věnující se porozumění takovým větám, druhá na studie věnující se produkci těchto vět. Mezi porozuměním řeči a řečovou produkcí se totiž objevují rozdíly, i když je při nich využíváno stejných znalostí z gramatiky a slovní zásoby. Rozdíly se objevují patrně v mechanismech, které jsou při porozumění a produkci využívány. Obvykle se uvádí, že porozumění vývojově předchází produkci (Ingram, 1974; Bates, 1993; Clark, 1993).

Tento rozdíl bývá často demonstrován na slovní zásobě, protože děti začínají rozumět prvním slovům dříve, než se samy začnou slovně vyjadřovat (např. Benedict, 1979). Porozumět významu slova nevyžaduje realizaci všech operací spjatých s produkcí, jako je např. artikulace, které jsou na zvládnutí náročnější. Porozumění ale může na rozdíl od produkce vyžadovat například zapojování slyšených informací do předchozího kontextu a jejich následnou interpretaci. Jsou také popsány oblasti, ve kterých produkce předchází porozumění, jako je tzv. opoždění principu B. V tomhle případě děti nedělají chyby v produkci osobních zájmen v určitém kontextu, ale v porozumění ano (podrobněji např. Chien, Wexler, 1990). Ukazuje se tedy, že produkce a porozumění fungují jako „*dva systémy s odlišnými úkoly, které využívají společné zdroje, ale v důležitých ohledech se liší.*“ (Smolík, Seidlová Málková, 2014, str. 98)

4.1 Základní studie o porozumění větám s tranzitivními slovesy u batolat

Zkoumání role slovosledu při porozumění větám s tranzitivními slovesy je jednou z častých oblastí zkoumání jazykového porozumění u dětí napříč světovými jazyky. Výsledky studií přinášejí informace o tom, jaká vodítka sehrávají roli při interpretování vět s tranzitivními slovesy v konkrétních jazycích, jak děti s vodítky nakládají a jak reagují na věty, které nekopírují větné struktury typické pro jazyk, který si osvojují.¹¹ Většina studií je zaměřena právě na zkoumání porozumění, zatímco produkování vět s tranzitivními slovesy není tolik zmapované.

¹¹ V této kapitole budou používány následující zkratky: S – subjekt, O – objekt, V – verbum čili SVO = slovosledné pořadí subjekt–verbum–objekt (analogicky pak další varianty slovosledů), N – noun/jméno čili NVN = slovosledné pořadí noun–verb–noun/jméno–sloveso–jméno (analogicky pak další varianty).

Základní studii v této problematice představuje výzkum Slobina a Bevera (1982) zaměřený na porozumění větám s tranzitivními slovesy u monolingvních amerických, italských, chorvatských a tureckých dětí ve věku od 2;0 do 4;4 let. Dětem rozděleným do skupin podle MLU byly předneseny věty s tranzitivními slovesy, které se skládaly ze dvou substantiv a jednoho slovesa. Za využití figurek pak měly děti předvést situaci prezentovanou ve větě (tzv. metoda přehrávání)¹².

Angličtina a italština vyjadřují agens a patiens prostřednictvím slovosledu. V těchto dvou jazycích byly dětem prezentovány vedle kanonických NVN vět i agramatické věty v podobě NNV. Naopak chorvatština a turečtina využívají pro vyjádření role agentu a patientu pádové sufixy, resp. skloňování. Tyto dva jazyky tak umožňují všech šest slovosledných forem, kdy v chorvatštině je za kanonický považován SVO a v turečtině SOV slovosled. Těmto dětem tak nebyly předkládány agramatické věty, ale věty s příznakovým slovosledem OVS.

Výsledky ukázaly, že s výjimkou turečtiny mají ty nejmladší děti potíže s interpretací prezentovaných vět ve všech jazycích. Děti osvojující si angličtinu a italštinu správně interpretovaly věty s tranzitivním slovesem typu NNV okolo 2;8 let. Chorvatské děti interpretovaly věty s tranzitivním slovesem ve 3;5 letech v případě SVO vět a v 4;1 letech v případě OVS vět. Turecké děti pak v obou případech ve 2;1 letech (nejspíše proto, že v turečtině jsou věty s SVO slovosledem frekventované a sufixy jsou pravidelné). Výsledky tak naznačují, že děti mohou mít potíže při interpretaci vět, v nichž pořadí slov narušuje kanonický slovosled jejich jazyka. Data získaná z turečtiny také rozporují Pinkerovu univerzálii (1981), že děti osvojující si flektivní jazyky nejprve zakládají porozumění větám na slovosledu, a to do té doby, než si plně osvojí morfologii svého prvního jazyka. Zjištěné údaje jsou naopak v souladu se Slobinovou univerzálií (1973), a sice že slovosled v dětském projevu odráží slovosled z jejich jazykového inputu. Autoři přičítají rozdílnost zjištění odlišné míře důležitosti slovosledu či skloňování v jednotlivých jazycích.

Také bylo zjištěno, že děti by neměly mít problém osvojit si před třetím rokem jak ty jazyky, ve kterých jsou pro vyjádření významů důležité sufixy, tak ty, u kterých je tím hlavním vodítkem slovosled. Podle Slobina a Bevera (1982) si děti

¹² V angličtině *act-out*. Při této metodě je dítě zpravidla vyzváno experimentátorem, aby předvedlo za pomoci hraček větu, událost, příběh, které jsou mu prezentovány. Splnění či nesplnění „úkolů“ poskytuje informaci o tom, zda dítě rozumí jazyku, který má interpretovat.

vytváří schémata zahrnující nejtypičtější rysy kanonických slovosledů, která pak sehrávají základní roli při dětské percepci a interpretaci výpovědí.

S formulováním strategií využívaných při interpretaci vět přichází Strohner a Nelson (1974) ve své studii zaměřené na rozvoj porozumění větám u anglicky mluvících dětí ve věku od 2 do 5 let. Mimo jiné zmiňují právě strategii založenou na hypotéze, že objeví-li se ve větě posloupnost NVN, děti předpokládají, že tato posloupnost odpovídá modelu subjekt-akce-objekt. Výsledky studie ukazují, že děti okolo 2 let využívají tuto slovoslednou strategii pro interpretaci vět.

Podle Chapmana a Kohna (1978) při využívání interpretačních strategií záleží zejména na povaze sémantických informací ve větě, které mohou představovat silnější vodítko, než jakým je slovosled. Situace, resp. výpověď *Matka krmí dítě* je pro děti známější a pravděpodobnější než výpověď *Dítě krmí matku*. V takových případech se děti při interpretaci rozhodují na základě pravděpodobnosti situace, zatímco v případě, kdy pro ně situace nejsou dobře známy, svá rozhodnutí zakládají na slovosledu.

Lempertová (1978) při zkoumání vlivu extrasyntaktických faktorů, konkrétně (ne)životnosti, na porozumění větám v pasivu u dětí došla k závěru, že mladší děti (tříleté a čtyřleté) využívají pro interpretaci větnou strukturu pouze v případě, že jim situace nedovoluje využít extrasyntaktických vodítek. Děti tak musí být o dost starší, než tvrdí Strohner a Nelson (1974), aby mohly prokázat porozumění slovosledu.

Batesová et al. (1984) ve studii týkající se rozvoje strategií zaměřených na porozumění větám u dětí od 2 do 5 let naopak ukazují, že slovosled je pro anglicky mluvící děti nejdůležitějším vodítkem při interpretaci vět ve všech zkoumaných věkových skupinách, tzn. i u těch nejmladších.

Předešlé výzkumy ukázaly, že anglicky mluvící děti spoléhají při interpretaci vět na slovosled před jinými dostupnými vodítky. V reakci na tyto studie Golinkoffová et al. (1987) navrhly takový experiment, v němž a) byla z vět odstraněna všechna ostatní vodítka kromě slovosledu; b) byly jasně znázorněny dynamické vztahy; c) byly vyžadovány minimální odpovědi malých dětí. Předpokladem bylo prokázání citlivosti vůči slovosledu. Výsledky, k nimž autorky dospěly, replikovaly ty výsledky studií, které ukazují, že děti vytvářející alespoň dvouslovné výpovědi jsou při interpretaci vět skutečně vnímavé vůči slovosledu.

I když se u anglicky mluvících dětí objevuje citlivost vůči slovosledu mezi prvním a druhým rokem (Golinkoff et al., 1987; Candan et al., 2012), některé studie upozorňují na to, že okolo dvou let pro ně nemusí být slovosled jednoznačným vodítkem při porozumění větám. Interpretace slovosledu vět, v nichž byla u subjektu a objektu variována životnost, se neobešla bez chyb. Dvouleté děti měly potíže správně interpretovat větu s neživotným subjektem a životným objektem (Chapman, Miller, 1975) nebo vztahy ve větě interpretovaly na základě toho, která událost je pravděpodobnější bez ohledu na slovosled (McClellan et al., 1986).

Akhtarová a Tomasello (1997) ve své studii upozornili na to, že studie zaměřené na porozumění slovosledu a jeho produkci, které testují interakce dětí se známými slovesy, nemusí poukazovat na obecnou znalost slovosledu. Děti by mohly pouze používat takové modely pořadí, které slyšely v souvislosti s konkrétními slovesy (tzv. hypotéza slovesných ostrůvků, Tomasello, 1992)¹³. Podle této hypotézy si dítě z věty *Pejsek snědl dort*, kterou slyší, neabstrahuje obecný princip SVO, ale spíše specifické schéma, které se utváří okolo použitého slovesa *sníst* (např. výraz označující jedlíka – tvar slovesa *sníst* – výraz označující pokrm). Jediným vhodným způsobem pro testování obecné znalosti je proto použití nových, smyšlených sloves. Pokud děti budou slovosledu správně rozumět a dovedou ho správně použít i u sloves, která dříve nikdy neslyšely, je jejich porozumění pravděpodobně obecné.

V experimentu byly dětem ve věku od 2;8 do 2;11 let metodou přehrávání za pomoci hraček prezentovány akce využívající nová tranzitivní slovesa. Děti mladší tří let reagovaly na prezentované věty s novými slovesy náhodně, a proto autoři došli k závěru, že se u anglicky mluvících dětí neprokázalo obecné porozumění slovosledu a jeho funkci v anglické větě. Podle autorů naopak výsledky potvrdily hypotézu slovesných ostrůvků. Podle této studie si anglické děti osvojují slovosled jakožto nástroj pro označení agentu a patientu ve větách s tranzitivními slovesy poměrně pozdě (až okolo 3;6 let).

Gertnerová a její kolegyně (2006) také reagují ve své studii na teorie o tom, že jsou rané dětské porozumění a produkce založeny na znalosti konkrétních sloves (např. Tomasellova hypotéza slovesných ostrůvků, ale také Braine, 1963)¹⁴.

¹³ V angličtině *verb island hypothesis* (Tomasello, 1992).

¹⁴ M. Braine, zabývající se dvouslovným obdobím u dětí, popisuje tzv. pivotovou gramatiku (Pivot Grammar). Podle té se slova, která děti používají, dělí do dvou skupin – na pivotová (pivot words) a otevřená slova (open words). Pivotová slova (často člen, prepozice) se u dětí objevují vždy na

Autorky využily ve svém zkoumání nová slovesa pro prokázání abstraktní znalosti syntaxe u dětí. Ve svém experimentu založeném na metodě intermodální zrakové preference¹⁵ potvrdily u dětí ve věku od 21 do 25 měsíců schopnost interpretovat větu s novým tranzitivním slovesem na základě slovosledu. Podle autorek výsledky mj. dokazují, že děti zakládají svou znalost na abstraktním mentálním slovníku a tyto abstraktní reprezentace jim umožňují odhalovat základní vzorce v jazyce, který si osvojují.

Na tuto studii přímo reagují Chanová et al. (2010), kteří upozorňují, že děti mohly v této studii snáze interpretovat neznámá slovesa, a to z toho důvodu, že samotnému experimentu předcházela zkušební fáze, při níž byly použity stejné postavičky (resp. zvířata kachnička a zajíček) v roli agentu a pacientu ve větách se známým slovesy jako v následné experimentální fázi s novými slovesy. Děti se tak bez znalosti sloves mohly naučit, že slovo *kachnička* vyskytující se na začátku věty indikuje konatele děje, zatímco *kachnička* vyskytující se až za slovesem indikuje pacienta akce. Proto autoři provedli studii bez střídání nových a známých sloves, při níž pozorovali porozumění slovosledu až od 33 měsíců. Děti staré 24 měsíců rozuměly větám se známými tranzitivními slovesy, ale s těmi novými nikoli.

Dittmarová et al. (2008b) také replikovaly studii Gertnerové et al. (2006), ale při zkoumání osvojování němčiny u dětí. Prvním z cílů studie bylo zjistit, zda je možné výsledky rozšířit i na odlišný jazyk, v němž jsou syntaktické role ve výpovědi indikovány jak slovosledem, tak pádovým tvarem slova. Druhý cíl v podstatě reagoval na připomínky Chanové et al. (2006), tedy zda se děti ve zkušební fázi skutečně naučily důležitým poznatkům, které jim umožnily snáze interpretovat syntaktické vztahy za použití nových sloves. Výsledky studie odpovídaly výsledkům Gertnerové et al. (2006). Ukázaly, že se německé děti ve věku 21 měsíců rovněž více dívaly na obrazovku se správnou interpretací prezentovaných vět s novými slovesy. Nicméně tyto výsledky platily jen v případě,

stejně pozici, zatímco otevřená slova (substantiva, slovesa) mohou zaujímat jakékoli místo. Platnost této teorie nicméně nebyla potvrzena.

¹⁵ V angličtině *intermodal preferential looking paradigm*. Při této metodě jsou dítěti současně prezentovány dva obrázky nebo videosekvence, přičemž experimentátor, resp. nahraný hlas popisuje jeden z těchto vizuálních podnětů a sleduje se, na který se dítě dívá a jak dlouho. Předpokládá se, že pokud se dítě dívá významně delší dobu na popisovaný podnět, je možné, že rozumí tomu, co hlas říká.

že děti nejprve prošly zkušební fází se stejnými jmény, která byla poté použita v experimentálním úkolu.

Stejný kolektiv autorů (Dittmar et al., 2008a) vedl podobnou studii, která byla zaměřena na porozumění slovosledu a pádovým koncovkám ve větách s novými tranzitivními slovesy u německy mluvících dětí. Tentokrát se ale experiment opíral o metodu přehrávání a sestávala ze dvou dílčích experimentů. Nejprve bylo zkoumáno, zda jsou německé děti schopny využívat gramatických vodítek, jako jsou slovosled a pádové koncovky, pro identifikaci agentu a pacientu v kauzativních větách. Poté zda jim v průběhu vývoje přiřkládají různou důležitost.

Výsledky studie naznačují, že věty s dvojími vodítky hrají důležitou roli v raném osvojování a že děti náležitě izolují jednotlivá vodítka a rozvažují mezi nimi až později. Německé děti totiž rozuměly větám, v nichž obě vodítka naznačovala stejnou interpretaci, už ve dvou letech. Mezi druhým a čtvrtým rokem se učí používat samotný slovosled, na nějž v pěti letech spoléhají před pádovými tvary. Až později, okolo sedmého roku, se při interpretování vět s tranzitivními slovesy začínají jazykově chovat jako dospělí mluvčí, kdy se spoléhají na pádové tvary, pokud implikují jinou interpretaci než slovosled.

U českých dětí je oproti tomu pochopení používání pádových tvarů záležitostí mnohem dřívější, jak naznačuje Smolíkova studie (2015). Autor se ve své studii zaměřil na porozumění větám s tranzitivními slovesy u českých dětí ve věku od 2;9 do 4;5 let a jejich vztah ke skloňování, slovosledu a aktuálnímu členění věty. Co se týče prvního cíle studie, kterým bylo vyzkoumat roli skloňování a slovosledu v raném porozumění větám, bylo zjištěno, že pro všechny děti jsou na porozumění snazší SVO věty než OVS věty. Porozumění se pak spolu s věkem i rostoucími jazykovými dovednostmi zlepšuje. Zároveň bylo potvrzeno, že děti rozumí SVO větám, ve kterých pádové tvary a slovosled indikují tutéž interpretaci dříve než OVS větám, ale toto zpoždění není nijak velké (věkový rozdíl v porozumění byl pouhé 4 měsíce). Také bylo zjištěno, že mnoho dětí dokáže OVS věty interpretovat před čtvrtým rokem.

Dále bylo zkoumáno, zda vzhledem k roli slovosledu při strukturování informací (známé x nové) hraje toto strukturování roli v rozvoji porozumění větám, obzvláště pak porozumění slovosledu. Ukázalo se, že vodítka, která poskytují

strukturování informací, nemají na porozumění významný vliv, na rozdíl od gramatických vodítek.

4.2 Základní studie o produkci vět s tranzitivními slovesy u batolat

Jamile děti začnou kombinovat slova ve svém vlastním projevu, musí je nějak seřadit. Podle některých deskriptivních studií (např. Braine, 1971; Tomasello, 1992) se v dětské produkci objevují slovosledné chyby spíše méně často a děti řadí slova na základě pravidel jazyka, který si osvojují (Brown, 1973). Děti okolo dvou let mají např. v angličtině tendenci umisťovat agens před tranzitivní sloveso a patiens až za něj (Akhtar, Tomasello, 1997). Chapman a Miller (1975) dokonce navrhli, že je pro anglicky mluvící děti snazší zakódovat vztah mezi subjektem a objektem v jejich projevu než využít slovosled jako vodítko při interpretaci věty. Ve studiích (Chapman, Miller, 1975; McClellan et al., 1986) variující životnost subjektu a objektu založených na metodě přehrávání se ukázalo, že děti osvojující si angličtinu nemají s produkcí jednoduchých vět s tranzitivními slovesy větší potíže. Podobné výsledky se objevují také ve zkoumání holandštiny (Cannizzaro, Hendriks, 2020). Tato zjištění naznačují, že v oblasti osvojování vět s tranzitivními slovesy by mohla produkce předcházet porozumění.

Jak vypadají věty s tranzitivními slovosledy v dětské produkci zkoumali také Weist a Witkowska-Stadniková (1986) u polských dětí. Tito autoři se ale mimo jiné zaměřovali na vyvrácení hypotézy, že děti nejprve využívají slovosled jakožto vodítko pro pochopení základních vztahů v jazyce a až poté pádové tvary (tzv. mýtus o slovosledu, v angličtině *word-order myth*, Weist, 1983). Co se role slovosledu týče, bylo zjištěno, že polské děti ve věku 1;7 věnují velkou pozornost pádovým koncovkám. Pro vyjádření základních vztahů ve větě nejprve využívají právě koncovky a až později začínají ve větší míře využívat také slovosled. Jako jeden z důvodů pro přetrvávání mýtu o slovosledu autoři označují zavádějící tvrzení, jako je „přirozenost“ SVO slovosledu, přičemž jazyky s jiným dominantním slovosledem tuto přirozenost „porušují“.

Studie Weista a Witkowska-Stadnikové využívala nahrávky spontánní dětské produkce. Následující studie zaměřující se na produkci využívají experimentálních metod. Pro tato zkoumání je typické využívání tzv. techniky divného slovosledu (*weird word order technique*, dále WWO). Dětem jsou při této metodě prezentována nová slovesa zapojená do nových slovosledů. Novými slovosledy

jsou myšleny takové, které nejsou pro daný jazyk gramatické. Pomocí této metody se testuje, zda (popřípadě v jakém věku) dítě opraví experimentátora a použije nové sloveso v gramatickém, pro jeho jazyk kanonickém slovosledu. Kromě používání nových sloves se také využívají slovesa lišící se četností výskytu.

Konkrétně Akhtarová (1999) ve své studii reaguje na předchozí poznatky o tom, že anglické děti mladší tří let nedisponují obecným porozuměním slovosledu (viz výše). Vrací se k použití nových sloves, která tentokrát využívá ve větách s pro angličtinu netypickými slovosledy. Cílem experimentu je zjistit, zda si tyto děti osvojí netypické větné struktury.

V této studii byly dvouleté, tříleté a čtyřleté děti osvojující si angličtinu vedle SVO vět vystaveny pro angličtinu netypickým gramatickým strukturám (SOV, VSO). Tyto byly použity pro popsání akcí, při kterých působil životný agens na neživotný patiens za využití nových sloves (*tamming, gopping, dacking*). Mladší děti (dvouleté a tříleté) buď nový slovosled použily (a to v případě, kdy měly za úkol tvořit s těmito slovesy věty, které ilustrovaly děj), nebo jej opravily na SVO slovosled. Nejstarší děti důsledně opravovaly netypické slovosledy na SVO slovosled. To ovšem nutně neznamená, že by nejmladší děti neměly žádnou znalost bezpříznakového slovosledu typického pro anglické věty. Mladší děti projevily citlivost vůči SVO slovosledu tím, že většina z nich spíše užila SVO slovosled před ne-SVO slovosledem, některé děti se důsledně vyhýbaly použití ne-SVO slovosledů a některé dokonce opravily ne-SVO na SVO slovosled. Výsledky tak podpořily hypotézu, že porozumění obecnosti SVO slovosledu je postupný proces zahrnující zobecňování z příkladů.

Autorka také poukazuje na to, že výsledky tentokrát naopak nepodporují verzi Tomasellovy hypotézy slovesných ostrůvků, že děti nejprve konstruuji své gramatické povědomí okolo určitých sloves. Předchozí výzkum ukázal, že malé děti mají tendenci být poměrně konzervativní a používat slovesa jenom (nebo zejména) s větnými strukturami, které již slyšely. Nicméně nejmladší děti v této studii (a) zapojily do SVO slovosledu sloveso, které slyšely jen v SOV a VSO slovosledu a (b) byly ho schopny využít i ve slovosledech, které jim byly předneseny.

Metodu WWO využili Matthewsová et al. (2005), kteří namísto smyšlených sloves využili slovesa lišící se jejich frekvencí. Výzkumníci (Brooks et al., 1999) v souladu s dřívějšími studiemi manipulujícími frekvencí výskytu sloves

předpokládali, že mladší dítě spíše přijme WWO ve větě se slovesem, s nímž se tak často nesetkává než se známějším slovesem. Naopak starší děti by měly být schopny na základě svých hlubších zkušeností s jazykem aplikovat svou znalost slovosledu na jakákoli slovesa. Studie potvrdila, že anglické děti ve věku 2;9 skutečně spíše použily méně frekventovaná slovesa v pro angličtinu nekanonickém slovosledu SOV, zatímco o rok starší děti upřednostňovaly kanonický SVO pro jakkoli často frekventovaná slovesa.

V návaznosti na Akhtarovou vytvořili Chang, Kobayashi a Amano (2009) obdobný experiment u japonských dětí ve věku od 3;3 do 4;8 let. Pro japonštinu je typická slovosledná konstrukce se slovesem na konci (OV), proto nekanonický slovosled předkládaný dětem sestával z větné konstrukce se slovesem na začátku (VO). Studie ukazuje, že čtyřleté děti častěji používaly VO konstrukce, nicméně při používání OV konstrukcí věk nehrál roli. Rozdíl v zapojování známých a nových sloves nebyl pozorován. Výsledky tak naznačují, že pro starší děti nebylo obtížné použít nekanonickou strukturu, i když se s ní ve svém jazyce nesetkávají.

Matthewsová et al. (2007) se zaměřovali na porozumění SVO slovosledu u francouzsky mluvících dětí ve věku od 2;1 do 3;9 let. Dětem byly předkládány věty s tranzitivními slovesy v negramatických SOV a VSO slovosledech. Slovesa byla rozdělena do dvou skupin podle jejich četnosti výskytu na pro děti známé a méně známé. Výsledky studie mj. ukázaly, že francouzské děti, stejně jako ty anglické (pro věty s intransitivními slovesy např. Abbot-Smith, Lieven, Tomasello, 2001), spojují negramatické slovosledy s méně známými slovesy než s těmi známými. U sloves, která byla pro děti známá, měly děti tendenci opravovat předkládaný negramatický slovosled na nejbližší možnou gramatickou variantu. V případě opravování nekanonického slovosledu ale francouzské děti vynechávaly objekt. Toto zjištění je podle autorů studie v souladu s hypotézou, že v důsledku proměnlivého rozložení objektů ve francouzštině je jejich osvojování pro děti náročnější.

Pro španělštinu, která umožňuje větší flexibilitu slovosledu a nevyjadřování zájmných podmětů, byl vytvořen obdobný experiment (Aguado-Orea et al., 2019). Tříleté a čtyřleté děti byly vystaveny SOV a VSO¹⁶ slovosledům s více a méně frekventovanými slovesy. Autoři zmiňují, že s ohledem na syntaktický

¹⁶ VSO slovosled je ve španělštině typický pro tázací struktury a v oznamovacích se objevuje jen zřídka (Aguado-Orea, Witherstone, Bourgeois, & Baselga, 2019).

bootstrapping¹⁷ by děti měly upřednostňovat SVO slovosled. Stejný výsledek by byl očekáván i z hlediska konstruktivistických přístupů, který by ho však přičítal častějšímu výskytu SVO slovosledu v inputu, s nímž se dítě setkává. Roli by tak měla sehrát frekvence výskytu použitých sloves. Podle konstruktivistických přístupů by se s méně frekventovanými slovesy měla pojít větší flexibilita slovosledů, zatímco podle generativních přístupů by tento faktor měl mít nanejvýš minimální vliv. Ukázalo se, že španělské děti více upřednostňovaly WWO, pokud výpověď obsahovala méně frekventované sloveso. V opačném případě WWO předělávaly na kanonický SVO slovosled. Podle autorů studie to tedy znamená, že tříleté a čtyřleté děti mají osvojenou znalost prototypické větné struktury ve španělštině, ale jejich morfosyntaktické znalosti nejsou úplné.

V souvislosti s produkcí je důležité zmínit také studie věnující se turečtině, na kterých je možné ilustrovat diskrepanci mezi percepcí a produkcí. V úvodu podkapitoly 4.1 zmíněná Slobinova a Beverova studie (1982) naznačuje, že turecké děti jsou schopny při testování porozumění označit kanonické i nekanonické užití slovosledu správně, ovšem preferují kanonický SOV slovosled. I přes jasnou preferenci SOV slovosledu u tureckých dětí (např. Candan et al., 2012) se však ukazuje, že produkce slovosledů je velmi variabilní. Děti používají i jiné slovosledy, například na základě pragmatické funkce výpovědi (Sağın-Şimşek, 2016), kdy důležitou roli hraje aktuální členění věty, resp. kritérium známosti. Turecké děti kladly známé informace za sloveso, zatímco nové byly v preverbální pozici a slovosled produkovaných vět tak varioval.

4.3 Závěrečné shrnutí základních studií

Některé studie (Slobin, Bever, 1982; Golinkoff et al., 1987; Akhtar, 1999) naznačují, že podstatnou úlohu sehrává kanonická větná struktura určitého jazyka, která dětem slouží jako organizační struktura pro porozumění větám s tranzitivními slovesy a jejich produkci, zatímco s nekanonickými větnými strukturami děti zacházet neumí. Jiné studie (Matthews et al., 2007; Chang, Kobayashi, Amano, 2009) ukazují, že děti dokážou použít i nekanonickou strukturu, s níž se v jazyce inputu nesetkávají, pokud pro ně není sloveso známé. Osvojení slovosledu vět s tranzitivními slovesy tak může být vázáno na znalost konkrétního, resp. více

¹⁷ Teorie syntaktického bootstrappingu předpokládá, že si děti osvojují význam slov na základě povědomí o tom, že existují kategorie, které odkazují k substancím, vlastnostem, činnostem apod. (Saicová Římalová, 2016, str. 45).

frekventovaného slovesa. Objevuje se ale i studie, ve které se děti neomezují pouze na kanonický slovosled v souvislosti s aktuálním členěním věty (Sağın-Şimşek, 2016). Také je upozorňováno na rozdíl mezi produkcí a porozuměním – zatímco správné řazení subjektu a objektu ve větách s tranzitivními slovesy pro děti ve věku 2 let zpravidla nepředstavuje větší problém, při interpretaci těchto vět se objevují slovosledné chyby (Chapman, Miller, 1975; McClellan et al., 1986; Cannizzaro, Hendriks, 2020).

Výrazným rysem v oblasti zkoumání slovosledu vět s tranzitivními slovesy je nedostatek studií zaměřených na zkoumání přirozené dětské produkce.

5. Výzkumné otázky

Studie zmíněné v předchozí kapitole zpravidla vycházejí z předpokladu, že existuje kanonický slovosled. Pro mnohé jazyky je takovým slovosledem posloupnost SVO. Výsledky studií, ve kterých byl slovosled jediným vodítkem pro interpretaci vět s tranzitivními slovesy, dokládají velmi brzkou citlivost vůči slovosledu, a to před druhým rokem věku (de Villiers, de Villiers, 1973; Golinkoff et al., 1987; Gertner et al., 2006). Při testování produkce se ukázalo, že děti ve dvou letech zpravidla bez větších obtíží používají kanonický slovosled, nicméně tyto studie také upozornily na rozdíl mezi porozuměním větám s tranzitivními slovesy a jejich produkcí (Chapman, Miller, 1975; McClellan et al., 1986; Cannizzaro, Hendriks, 2020). Přesto ale není zcela zřejmé, jak vypadá používání slovosledu v přirozené produkci dětí.

Na základě běžné empirie je možné říct, že v češtině je u dospělých mluvčích právě produkce poměrně variabilní, co se slovosledného uspořádání týče, i když je v češtině za kanonický považován SVO¹⁸ slovosled (Dryer, 2013). V dětské produkci je pravděpodobně možné očekávat podobnou situaci, pro kterou však chybějí základní popisné údaje. Tato práce si tak klade za cíl přispět do oblasti zkoumání osvojování slovosledu vět s tranzitivními slovesy u dětí v českém jazyce právě tím, že přinese tyto základní popisné údaje z dětské produkce a porovná je s nálezy zahraničních studií.

Otázka č. 1: Lze u dětí nalézt dominantní slovosled?

Pro češtinu je typická vysoká míra slovosledné flexibility, i když je možné pro každou větu najít takové uspořádání jejích členů, které lze považovat za její základní slovosled. V přirozené komunikaci je možné očekávat značnou variabilitu slovosledů, i když je za základní a nejfrekventovanější strukturu považován SVO slovosled. Pokud by tedy platila východiska založená na *usage-based* pojetí, bylo by možné očekávat, že SVO slovosled bude dominovat i v dětské produkci. Na základě zkoumání zaměřených na rozvažování mezi důležitostmi slovosledu a pádových tvarů při interpretování vět s tranzitivními slovesy v jiných jazycích,

¹⁸ WALs (Světový atlas jazykových struktur) nicméně předkládá mapu distribucí slovosledů pouze u vět s tranzitivními slovesy, ve kterých jsou S a O realizovány celými jmény a nikoli pouze zájmeny. V češtině je běžné vyjádřit SVO slovosledem větu *Kočka snědla rybičku*, ale věta odkazující ke stejné akci, v níž by byl O nahrazen zájmenem, nebude odpovídat SVO slovosledu *Kočka snědla ji*, nýbrž SOV slovosledu *Kočka ji snědla*. Dominance SVO slovosledu by se při zahrnutí zájmených vyjádření hypoteticky mohla změnit. WALs rovněž nezahrnuje věty s nevyjádřenými subjekty.

než je čeština, je také zpravidla přisuzována role obecně platné, kanonické větné struktury SVO slovosledu. Studie také poukazují na to, že děti s jiným než kanonickým slovosledem neumí zacházet, popřípadě ho ignorují.

Otázka č. 2: Existuje mezi matkami variabilita v preferenci slovosledů?

Základní slovosled je v češtině fenomén vztahující se k izolovaným výpovědím, který se proměňuje vlivem kontextového zapojení. Slobin a Bever (1982) poukazují na to, že to, co je běžně označováno jako kanonická větná struktura, nemusí být současně tím, co je v inputu nejvíce zastoupeno. Důvodem je samozřejmě pestrost inputu, který zahrnuje velké množství otázek, imperativů, fragmentárních výpovědí apod., v nichž se slovosledné uspořádání různí. Je tedy nezbytné předpokládat, že v přirozené komunikaci vznikají různorodé situace vyžadující použití odlišných slovosledů. Také může být míra používání jednotlivých slovosledů u jednotlivých rodičů, zde konkrétně matek, odlišná. Aby bylo možné ukázat, do jaké míry ovlivňují matkami používané slovosledy dětskou produkci, je potřeba primárně zjistit, zda mezi jednotlivými matkami slovosledy varíují.

Otázka č. 3: Pokud mezi matkami variabilita existuje, ovlivňuje dětskou produkci?

Tato výzkumná otázka navazuje na studiemi naznačovaný předpoklad, že je porozumění větám s tranzitivním slovesem samo o sobě výrazem jejich osvojení, resp. že to, co je snadné při porozumění, bude snadné i v produkci. V souladu se Slobinovou univerzálií (1973) o odrazu slovosledu v dětském projevu na základě jazykového inputu, s nímž se dítě setkává, by bylo tedy možné očekávat, že variabilita slovosledů u matek povede k variabilitě slovosledů u dětí. Tyto předpoklady tedy nastolují otázku, zda děti matek, které užívají různorodé slovosledy, rovněž disponují pestřejším repertoárem slovosledů ve své přirozené produkci.

Otázka č. 4: Liší se produkce u dětí v čase?

Poslední výzkumná otázka souvisí jak s potenciální dominancí některého ze slovosledů v dětské produkci, tak s variabilitou dětské produkce. Longitudinální analýza sleduje zkoumaný vzorek v čase, nabízí proto možnost pozorovat, jestli, resp. jak se jazykové chování dětí liší v průběhu jejich vývoje. Je tedy možné zkoumat, zda se bude spolu s věkem proměňovat v dětské produkci role dominantního slovosledu i zastoupení slovosledů ostatních.

Empirická část

6. Metoda

Tato kapitola bude zaměřena na charakteristiku výzkumné metody. Nejprve bude objasněno, jaký vzorek byl pro následnou analýzu použit, jak byl získán a kódován, co do něj bylo zařazeno a co z něj bylo naopak vyřazeno a z jakých důvodů.

6.1 Korpus a participant

Pro tuto diplomovou práci byla využita data z dvoukolové longitudinální studie. V rámci studie byl zkoumán jazykový vzorek i experimentální úlohy zaměřující se na jazykové a sociální porozumění u dětí. Prostřednictvím online reklamy bylo osloveno 65 dětí (35 chlapců, 30 dívek) ve věku od 2;5 do 2;7 let. Tytéž děti se druhého kola zúčastnily zhruba po 2 letech, konkrétně ve věku od 4;1 do 4;6 let. Všechny děti byly rodilými mluvčími češtiny a nebyla jim diagnostikována žádná závažná vývojová nebo neurologická porucha.

Data pro zmíněnou longitudinální studii byla získávána během dvou laboratorních sezení. Během sezení byli rodiče vyzváni k přibližně 20minutové libovolné hře se svými dětmi za použití hraček dostupných v laboratoři. Tato sezení byla nahrána jako audio- i videomateriál. Nahrávky byly použity pro přepsání jazykového vzorku ve formátu CHAT (MacWhinney, 2000).

Pro tuto diplomovou práci bylo vybráno 62 dětí (32 chlapců, 30 dívek) z 1. kola. Tři vzorky (3 chlapci) byly z analýz vyřazeny, protože sestávaly z rozhovorů otců s dětmi. Z 2. kola bylo vybráno 60 dětí (31 chlapců, 29 dívek). Tři vzorky (3 chlapci) byly z analýz vyřazeny, protože sestávaly z rozhovorů otců s dětmi, a dva vzorky (1 chlapec a 1 dívka) chyběly úplně.

6.2 Základní aspekty longitudinálního výzkumu

Longitudinální pozorování umožňuje především sledovat vývoj zkoumaných jevů v čase a jejich potenciální proměnu vzhledem k věku dítěte. Hlavní nevýhody longitudinálního výzkumu, jako je časová nebo finanční náročnost (Šolcová, 2011), nejsou pro tuto diplomovou práci relevantní, vzhledem k tomu, že je pracováno s již dříve sebranými daty.

6.3 Záznam spontánní řečové produkce

Jednou z hlavních výhod zkoumání záznamů spontánní řečové produkce je to, že jsou vysoce ekologicky validní, tedy že se vysoce podobají užívání jazyka v každodenních, reálných situacích. Potenciálním nedostatkem záznamů spontánních rozhovorů matek s dětmi může být to, že nemusí odhalit skutečný repertoár dítěte, a to nejen slovosledů, ale celkově jakýchkoli jevů. Nahrávka, respektive přepis, představuje pouze malý výsek přirozené komunikace. Čím menší je v produkci dítěte frekvence určitého jevu, tím je i menší pravděpodobnost, že se v nahrávce, resp. přepisu objeví. Během pořizování záznamu se také nemusí některý z jevů vyskytnout, protože se dítě například ostýchá mluvit v laboratorním prostředí. Není proto možné vyvozovat, že dítě konkrétní jev vůbec neovládá.

6.4 Popis přepisů

Údaje zpřesňující rozsah přepisů u dětí, jako je počet slov a počet vět, a úroveň dětí na základě MLU, jsou uvedeny v následující tabulce.

děti 1. kolo	MLU	počet slov	počet výpovědí
průměr	1.99	250.3	124.52
medián	1.99	253	127
minimum	1.06	66	48
maximum	3.09	600	194
děti 2. kolo	MLU	počet slov	počet výpovědí
průměr	2.92	310.6	107.75
medián	2.87	312.5	102
minimum	1.34	130	62
maximum	4.9	542	163

Tabulka 1: MLU, počet slov a počet výpovědí u dětí v 1. a 2. kole.

Uvedené údaje jsou v souladu s výsledky studií v jiných jazycích, které poukazují na velkou variabilitu ve vývoji. Tab. 1 rovněž poukazuje na výraznou variabilitu v MLU i v počtu pronesených slov, a to v obou kolech. Velmi vysoká variabilita potvrzuje nutnost nesrovnávat vývoj dětí pouze na základě jejich stáří, jak bylo zmíněno v teoretické části. Z tabulky je také viditelný růst MLU i počtu pronesených různých slov v souvislosti s věkem. Metodou párového t-testu bylo zjištěno, že je nárůst MLU ($t(59) = -10,22$; $p < 0,001$) i počtu různých slov ($t(59)$

= 3,627; $p < 0,001$) statisticky signifikantní. Počet výpovědí souvisí s délkou nahrávání konverzací matek s dětmi. Do jeho poklesu se tak promítá kratší doba nahrávání a nižší počet zúčastněných dětí.

6.5 Kódovací systém

Veškeré výpovědi zachycené v prepisech spontánních nahrávek konverzací matek s dětmi byly kódovány v několika kategoriích (Příloha 1), aby bylo zajištěno využití pouze pro analýzu vyhovujících vět, tzn. vět s tranzitivním slovesem. Tyto kategorie byly totožné pro kódování výpovědí matek i dětí. Ukázka kódování, která zahrnuje všechny vyskytující se hodnoty, je přiložena na konci této práce (Příloha 2).

Za tranzitivní sloveso bylo považováno sloveso s bezpředložkovou akuzativní vazbou, tedy sloveso, které se váže s přímým předmětem. Pro ověření tranzitivnosti slovesa bylo využíváno online *Valenčního slovníku českých sloves*¹⁹ v případech, kdy to obsah slovníku umožňoval. V případě ditranzitivních sloves, tj. sloves s přímým a nepřímým předmětem, byla brána v potaz pouze akuzativní vazba.

6.5.1 Zařazení specifických forem výpovědí

Výpovědi s jednoslovnými imperativy a jednoslovnými imperativy se zvrtným zájmenem typu *počkej, koukej, podívej* (např. *podívej, já to otočím*) apod. nebyly při kódování hodnoceny jako sloveso a byla kódována pouze ta část výpovědi s tranzitivním slovesem. Stejným způsobem bylo zacházeno s výpověďmi obsahujícími slovesa *děkovat, prosit* (např. *podej další, prosím*) a *vědět* (např. *viš, já mám všude srst*), která byla v takovýchto případech považována za neslovesa.

Výpovědi zakončené interakčními citoslovci typu *hele, jo, vid', ano* (např. *já to takhle zavřu, jo?*), popř. modální částicí *co* (např. *tebe zaujal pejsek, co?*) a otazníkem nebyly z kódování vyřazeny jako tázací věty z důvodu slovosledného uspořádání odpovídajícímu oznamovací větě.

6.5.2 Vyřazení výpovědí s tranzitivním slovesem

U výpovědí se zdvojenými vyjádřením agentu nebo patientu bylo pro kódování bráno v potaz pouze to vyjádření, které se nacházelo ve stejném fonologickém celku se slovesem. Např. ve větě *sedátko, tak mi ho ukaž* bylo jako patiens označeno zájmeno *ho*. Případy, kdy se agens nebo patiens objevil pouze ve vytýkáci pozici

¹⁹ Rovněž také VALLEX 3.0, dostupný z <https://ufal.mff.cuni.cz/vallex/3.0/>.

před/za čárkou (např. *křeslo, no, mají*), byly z kódování vyřazeny. Vyřazeny byly rovněž výpovědi se slovesem s předložkovou akuzativní vazbou (např. *na tebe čekáme*).

6.5.3 Výběr vzorku z promluv matek

Původní vzorek výpovědí matek obsahoval 14705 výpovědí, z nichž bylo pro účely předkládané práce vhodných 1062 výpovědí s tranzitivním slovesem. Z původního vzorku byly vyřazeny všechny pro analýzu nevhodné výpovědi, tj.: 325 výpovědí obsahujících elipsu²⁰ (nejčastěji byl vynecháván objekt, např. *dáme dolů; ukaž mi*), 3065 výpovědí se sponovým slovesem, 23 výpovědí s výzvou k přímé řeči (nejčastěji šlo o výpovědi vybízející slovesem *říct*, méně často pak slovem *povědět, zavolat*, k vyřčení nějaké fráze, např. *řekni pes; dík, se říká; tak řekni, ahoj, pejsku.*), 74 výpovědí s morfologicky inovativními slovesy (nejčastěji dětská slova, např. *dělá hačí, udělej čísy-čísy*), 3790 neslovesných výpovědí, 2416 otázek, 1699 souvětí a 477 nedokončených nebo neúplných výpovědí. Ze zbylých 2836 potenciálně cílových struktur bylo vyřazeno 769 výpovědí s analytickým slovesným tvarem (kromě 3. osoby singuláru a plurálu indikativu minulého času, kde není vyjádřeno pomocné sloveso *být*) a analytickým predikátem (např. *já jsem ho dala do kočárku, musíme je takhle posadit* apod.). Ze zbylých 2067 výpovědí s predikátem syntetickým (tedy výpovědí s predikátem sestávajícím pouze z jedné lexikální jednotky) bylo dále vyřazeno: 921 výpovědí s intranzitivním slovesem, 4 výpovědi s tranzitivním slovesem ale obligatorním objektem v genitivu (např. *tady mají zvířátek; jo ta teta tady má hraček, vid'*), 53 výpovědi se slovesem s předložkovou akuzativní vazbou (*podívej se na to; co tam máš za zvířátka*) a 20 výpovědí, u nichž nebylo možné o tranzitivitě slovesa rozhodnout²¹. Ze zbylých 1069 výpovědí s tranzitivním slovesem bylo vyřazeno 7 výpovědí s argumentem ve vytýkací pozici (např. *nána, no, nějakou najdem; tam má vodu, pejsek*).

²⁰ Jako elipsa je zde chápána „vypuštěná část syntaktické struktury, kterou v ní podle obvyklého vnitřního schématu očekáváme.“ (Panevová, 2017).

²¹ Nejčastějším důvodem byla z kontextu okolních vět (1) nejednoznačná reflexivita slovesa (např. *koupeš [se?]*); (2) nejednoznačná (in)tranzitivita slovesa (např. osamocené sloveso *pálí* nebylo možné jednoznačně vyhodnotit jako tranzitivní, např. *pálí papír*, nebo jako intranzitivní *něco pálí [v ústech]*); (3) nejednoznačnost významu slovesa *vidět* ve smyslu vnímat zrakem něco, nebo chápat, nebo mít výhled.

6.5.4 Výběr vzorku z promluv dětí v 1. kole

Ve vzorku dětí z 1. kola bylo zakódováno 8244 výpovědí, z nichž bylo pro účely předkládané práce vhodných 344 výpovědí s tranzitivním slovesem. Z původního vzorku byly vyřazeny všechny pro analýzu nevyhovující výpovědi, tj.: 188 výpovědí obsahujících elipsu, resp. chybu²², 1194 výpovědí se sponovým slovesem, 1 výpověď ve formě přímé řeči, 10 výpovědí s morfologicky inovativními slovesy, 4910 neslovesných výpovědí, 102 otázek, 108 souvětí a 429 nedokončených nebo neúplných výpovědí. Ze zbylých 1302 potenciálně cílových struktur bylo vyřazeno 274 výpovědí s analytickým slovesným tvarem a analytickým predikátem. Ze zbylých 1028 výpovědí s predikátem syntetickým bylo dále vyřazeno: 611 výpovědí s intransitivním slovesem, 4 výpovědí se slovesem s předložkovou akuzativní vazbou a 68 výpovědí, u nichž nebylo možné o tranzitivitě slovesa rozhodnout. Ze zbylých 345 výpovědí s tranzitivním slovesem byla vyřazena 1 výpověď s argumentem ve vytýkací pozici.

6.5.5 Výběr vzorku z promluv dětí v 2. kole

Ve vzorku dětí z 2. kola bylo zakódováno 7229 výpovědí, z nichž bylo pro účely předkládané práce vhodných 452 výpovědí s tranzitivním slovesem. Z původního vzorku byly vyřazeny všechny pro analýzu nevyhovující výpovědi, tj.: 162 výpovědí obsahujících elipsu nebo chybu, 823 výpovědí se sponovým slovesem, 7 výpovědí ve formě přímé řeči, 5 výpovědí s morfologicky inovativními slovesy, 3584 neslovesných výpovědí, 186 otázek, 296 souvětí a 744 nedokončených nebo neúplných výpovědí. Ze zbylých 1422 potenciálně cílových struktur bylo vyřazeno 399 výpovědí s analytickým slovesným tvarem a analytickým predikátem. Ze zbylých 1023 výpovědí s predikátem syntetickým bylo dále vyřazeno: 531 výpovědí s intransitivním slovesem, 2 výpovědi s tranzitivním slovesem ale obligatorním objektem v genitivu, 6 výpovědí se slovesem s předložkovou akuzativní vazbou a 31 výpovědí, u nichž nebylo možné o tranzitivitě slovesa rozhodnout. Ze zbylých 453 výpovědí s tranzitivním slovesem byla vyřazena 1 výpověď s argumentem ve vytýkací pozici.

²² Na základě přepisů nahrávek totiž nebylo možné vyhodnotit, zda jde o vědomou funkční elipsu nebo o vynechání objektu, jak bylo popsáno v části 2.1.2 Vynechávání objektu.

Následující tabulky č. 2 a 3. shrnují výše popsaný výběr a vyřazení výpovědí.

	matky		děti 1. kolo		děti 2. kolo	
	absolutní počet	% z celku	absolutní počet	% z celku	absolutní počet	% z celku
predikát se sponovým slovesem	3065	30,3	1194	43,94	823	30
ostatní predikáty ²³	97	0,95	11	0,4	12	0,43
souvětí	1699	16,8	108	3,97	296	10,8
tázací věty	2416	23,89	102	3,75	186	6,79
cílové struktury	2836	28,04	1302	47,92	1422	51,91
- analytický predikát	769	7,6	274	10,08	399	14,56
- syntetický predikát	2067	20,43	1028	37,83	1023	37,34
celkový počet výpovědí ²⁴	10113		2717		2739	

Tabulka 2: Počty výskytů všech typů výpovědí u matek a dětí v obou kolech.

Zastoupení různých typů výpovědí zachycené v tabulce č. 2 poukazuje na různorodost produkce nejen u matek, ale i u dětí. Aby bylo možné zjistit, zda se distribuce jednotlivých typů výpovědí u matek a jejich dětí liší nebo neliší, bylo využito chí-kvadrát testu. Bylo zjištěno, že se u matek a dětí distribuce jednotlivých typů výpovědí liší ($X^2(10) = 1644,56$; $p < 0,001$). Rozdíly v distribuci jsou patrné i v tabulce č. 2. Na první pohled jsou v produkcích matek ve větší míře zastoupeny zejména tázací věty. Tento rys je pravděpodobně ovlivněn nejen povahou řeči orientované na dítě, v níž, jak již bylo zmíněno, převládají tázací věty, ale také situačně – matky při výzkumu v laboratoři povzbuzují děti, aby mluvily, snaží se je otázkami stimulovat k vlastní řeči. Zřejmý rozdíl je také v používání souvětí, která se u matek vyskytují častěji než u dětí, a to zejména těch mladších. Tento aspekt je ovlivněn spíše vývojově – osvojování jazyka probíhá postupně od jednodušších struktur ke složitějším. Mladší děti tak spíše konstruují jednodušší výpovědi, přičemž zastoupení souvětí se v celkovém repertoáru postupně zvyšuje.

Pro porovnání distribuce jednotlivých typů výpovědí u dětí v 1. a 2. kole nahrávání bylo rovněž využito chí-kvadrát testu. Bylo zjištěno, že ani u těchto dvou skupin není distribuce typů výpovědí stejná ($X^2(5) = 203,413$; $p < 0,001$). Důvodem

²³ Predikáty vyjádřené morfologicky inovativním slovesem a predikáty s výzvou k přímé řeči.

²⁴ Celkovým počtem výpovědí je zde myšlen soubor všech výpovědí po odečtení neslovesných výpovědí, nedokončených nebo neúplných promluv a elips, resp. chyb u dětí.

rozdílu je patrně pokles výpovědí se sponovými slovesy a nárůst souvětí spolu se zvyšujícím se věkem dítěte, jak je možné pozorovat i v tabulce č. 3.

	matky		děti 1. kolo		děti 2. kolo	
	absolutní počet	% ze všech synt. pred.	absolutní počet	% ze všech synt. pred.	absolutní počet	% ze všech synt. pred.
syntetický predikát	2067		1028		1023	
- nejasná tranzitivita	20	0,96	68	6,61	31	3,03
- předložková vazba	53	2,56	4	0,38	6	0,58
- objekt v genitivu	4	0,19	0	0	2	0,19
- intransitivní sloveso	921	44,55	611	59,43	531	51,90
- argument ve vytýkáci pozici	7	0,33	1	0,09	1	0,09
- celkem použitelných vět s tranzitivními slovesy	1062	51,37	344	33,46	452	44,18

Tabulka 3: Počty výskytů jednotlivých typů syntetického predikátu u matek a dětí v obou kolech.

Pro porovnání distribuce různých typů výpovědí se syntetickým predikátem, které zaznamenává tabulka č. 3, bylo také využito chí-kvadrát testu. Bylo zjištěno, že se distribuce těchto typů výpovědí u matek a jejich dětí liší ($X^2(10) = 815,203$; $p < 0,001$). Jeden z rozdílů je možné vidět v tabulce č. 3 v zastoupení predikátů s nejasnou tranzitivitou, které je u dětí vyšší než u matek. Tento aspekt souvisí s obecně složitější jednoznačnou interpretací dětských výpovědí. U matek se častěji vyskytovaly předložkové vazby, což může opět souviset se skutečností, že osvojování jazyka postupuje od jednodušších konstrukcí ke složitějším. Tato skutečnost může ovlivňovat i další, v tabulce rovněž viditelný rozdíl, a sice zastoupení výpovědí s tranzitivním a intransitivním slovesem. Matky používají více vět s tranzitivními slovesy a méně vět s intransitivními slovesy, a to zejména oproti mladším dětem.

Ani porovnání dětí v jejich mladším a starším věku neukázalo na shodnou distribuci jednotlivých typů výpovědí se syntetickým predikátem ($X^2(5) = 664,025$; $p < 0,001$). Důvodem může být pokles výpovědí s predikátem s nejasnou tranzitivitou spolu s přibývajícím věkem dítěte. Druhým rozdílem může být nárůst výpovědí s tranzitivními slovesy, které starší děti používají o něco více, než tomu bylo v jejich mladším věku.

6.5.6 Kódování výpovědí s tranzitivními slovesy

U vzorku matek i dětí z obou kol byly následně vybrané výpovědi s tranzitivními slovesy kódovány v dalších proměnných. Jednou z nich bylo i zastoupení predikátů v imperativu. Ty se objevily u matek v 311 případech, u dětí v 19, resp. 27 případech. Zde je zřejmý výrazný nepoměr. Imperativní vyjádření tvoří téměř 30 % všech vět s tranzitivními slovesy, které matky směrem ke svým dětem pronesly. Naproti tomu u dětí se výskyt imperativních vyjádření v obou kolech pohybuje okolo 5 až 6 %. Tento nepoměr je dán charakterem rozhovorů matek s dětmi. Matky využívají imperativy pro regulaci chování dětí, buď se záměrem pobídnout k akci v laboratoři (velmi často se vyskytují věty se slovesy *ukáž, vyzkoušej, zkus, dej* apod.), nebo zabránit nežádoucímu chování (např. věty se slovesy *nedávej, nemačkej, neolizuj* apod.). Naopak děti z pragmatických důvodů takové konstrukce směrem ke svým matkám příliš často nepoužívají (Cameron-Faulkner, Lieven, Tomasello, 2003).

Dalším kódovaným proměnným, jako je slovosled, obsazení první pozice ve větě, realizace podmětu a realizace předmětu, se samostatně věnuje následující část práce.

6.5.7 Reliabilita kódování

Aby byla prověřena dostatečná reliabilita kódování dat provedeného autorkou této diplomové práce, bylo uskutečněno nezávislé kódování vybraného vzorku tranzitivních výpovědí jiným řešitelem. Míra shody činila 95,46 %.

7. Výsledky

Sedmá kapitola je zaměřena na výsledky analýzy spontánních konverzací matek s dětmi. První podkapitola se věnuje interindividuální variabilitě u matek a dětí, druhá pak detailnímu pohledu na slovosledné realizace vět matek a dětí.

7.1 Analýza interindividuální variability

Vybrané cílové struktury se syntetickým predikátem, tedy jednoduché oznamovací věty, byly dále rozděleny podle vlastností slovesa na ty s tranzitivním a intransitivním slovesem, jak bylo zmíněno v předchozí kapitole. I když se tato práce zaměřuje na slovosled vět s tranzitivními slovesy, zahrnutí používání vět s intransitivními slovesy podává ucelenější obraz toho, jak často matky nebo děti využívají jednoho či druhého typu sloves. V tabulce č. 4 jsou předkládána data týkající se vět s tranzitivním slovesem, v tabulce č. 5 hodnoty pro věty s intransitivním slovesem.

	počet	% ze všech výpovědí	min.	max.	průměr	25. perc.	50. perc.	75. perc.
matky	1062	10,50	5	48	17,12	10	16	22,75
děti 1. kolo	344	12,68	0	20	5,54	2	4,5	8
děti 2. kolo	452	16,50	0	21	7,29	4	6	10

Tabulka 4: Základní popisná data souboru vět s tranzitivními slovesy u matek a dětí v obou kolech.

V případě matek představují věty s tranzitivním slovesem (TS) 10 % ze všech výpovědí²⁵, které pronesly ke svým dětem v průběhu nahrávání 1. kola. Je nezbytné zmínit, že se mezi sebou jednotlivé matky lišily v tom, kolik vět s TS pronesly, resp. jak moc mluvily. Minimum a maximum pronesených vět poukazují na značnou variabilitu – u matky, která řekla vět s TS nejméně, se objevilo pouze 5 takových vět, zatímco matka s nejvyšším počtem vět s TS jich pronesla 48. Lze říct, že průměrně matky vyslovily zhruba 17 vět s TS. Na základě získaných dat je také možné prezentovat kvartily počtu užití těchto vět v rámci skupiny matek. Čtvrtina všech matek pronesla 10 a méně vět s TS, čtvrtina pronesla 22 a více vět s TS. Hodnota mediánu činila 16 vět.

²⁵ Do tohoto souboru jsou zahrnuty nejen jednoduché oznamovací věty, ale také věty tázací, souvětí, věty s analytickým slovesným tvarem a analytickým predikátem.

U dětí v 1. kole představují věty s TS okolo 12 % ze všech výpovědí, které pronesly v rozhovorech se svými matkami v průběhu nahrávání. Je možné vidět, že se v rámci prvního kola sběru dat objevil případ, kdy dítě nepoužilo ani jednu větu s TS, zatímco u dítěte s nejvyšším počtem vět s TS jich bylo napočítáno 20. Můžeme však říct, že průměrně připadá na jedno dítě 5 vět s TS. Celkově použila čtvrtina všech dětí maximálně 2 věty s TS a čtvrtina více než 8 vět s TS. Hodnota mediánu činila zhruba 4 věty.

U dětí ve 2. kole se zvýšilo procento použitých vět s TS z 12 na 16 %. I zde platí, že se vyskytl případ, kdy dítě nevyslovalo ani jednu větu s TS, zatímco dítě s nejvyšším počtem takových vět jich vyslovalo 21. Průměrně děti ve 2. kole používaly více vět s TS, a to konkrétně 7. Čtvrtina všech dětí řekla 4 a méně vět s TS, čtvrtina dětí pronesla více než 10 vět s TS. Hodnota mediánu byla 6 vět.

Vedle vět s tranzitivními slovesy je možné postavit ostatní jednoduché oznamovací věty se slovesy intransitivními (IS), aby bylo možné sledovat, jestli a jak se jejich užívání liší.

	počet	% ze všech výpovědí	min.	max.	průměr	25. perc.	50. perc.	75. perc.
matky	921	9,10	2	37	14,85	9	14	19
děti 1. kolo	611	22,51	0	37	9,85	4	8,5	12,75
děti 2. kolo	531	19,38	0	19	8,56	6,25	8	11

Tabulka 5: Základní popisná data souboru vět s intransitivními slovesy u matek a dětí v obou kolech.

Matky používaly zhruba stejné procento vět s IS a TS. Rovněž je možné pozorovat variabilitu v počtu pronesených vět – matka s nejmenším počtem vět s IS pronesla pouze dvě, zatímco matka s nejvyšším počtem jich řekla 37. Ani průměrný počet vět s IS (zhruba 15) na jednu matku se příliš neliší od vět s TS (zhruba 17). Na základě získaných dat je také možné říct, že čtvrtina matek pronesla okolo 9 vět s IS a méně, čtvrtina jich vyslovila během nahrávání více než 19. Hodnota mediánu se pohybovala okolo 14 vět.

Věty s IS se u dětí v 1. kole vyskytovaly o něco častěji než věty s TS, a to okolo 22 % ze všech výpovědí, které pronesly. Nicméně stejně jako u vět s TS, i zde se objevily děti, které žádnou takovou větu nepoužily. Výrazný je pak rozdíl v počtu vět mezi dítětem, které jich použilo nejméně čili žádnou a dítětem, které jich použilo nejvíce čili 37. Co se však průměrné hodnoty týče, děti používaly téměř

jednou tolik vět s IS oproti větám s TS. Pro čtvrtinu všech dětí je možné vidět použití 4 vět s IS a méně, pro čtvrtinu více než 12 vět s IS. Hodnota mediánu se pohybovala okolo 8 vět.

Věty s IS se u dětí ve 2. kole vyskytovaly zhruba v 19 %. Stále platí, že se ve vzorku objevilo dítě, které žádnou takovou větu nepoužilo. Výraznou změnu je ale možné pozorovat u maximální hodnoty, která klesla o celých 18 vět, konkrétně z 37 na 19. Na jedno dítě ve 2. kole připadlo téměř 9 vět s IS. Pro čtvrtinu všech dětí ze 2. kola je typické použití 6 či méně vět s IS, pro čtvrtinu 11 a více takových vět. Mediánová hodnota činila i ve 2. kole měření 8 vět.

Korelace

Pro zjištění toho, zda platí, že matka, která užívá více nebo méně vět s tranzitivním slovesem ve svých výpovědích, má dítě, které také užívá více nebo méně vět s tranzitivním slovesem, byla využita parciální korelace. Byly korelovány absolutní počty vět s tranzitivními slovesy. V tabulce 6 je možné vidět, že mezi matkami a dětmi v 1. i 2. kole není téměř žádná korelace, kdy je možné pozorovat i velmi vysoké p hodnoty. Znamená to tedy, že to, jestli matka používá hodně nebo málo vět s tranzitivním slovesem, nesouvisí se sledovaným počtem vět u jejího dítěte, a to ani v mladším, ani v pozdějším věku (1. kolo: $r = -0,031$; $r = 0,056$). Slabou korelaci však můžeme pozorovat mezi dítětem v 1. kole a ve 2. kole, tedy že nalézáme slabý vztah ($r = 0,252$) mezi počtem jednotlivých vět v prvním a druhém kole měření.

	matky	děti 1. kolo
matky	–	–
děti 1. kolo	-0,031 ($p = 0,811$)	–
děti 2. kolo	0,056 ($p = 0,671$)	0,252 ($p = 0,051$)

Tabulka 6: Parciální korelace používání vět s tranzitivními slovesy u matek a dětí v obou kolech.

7.2 Slovosledné realizace vět s tranzitivním slovesem

Jednou z hlavních sledovaných proměnných v této diplomové práci bylo zastoupení slovosledů ve spontánních rozhovorech matek a dětí. Jak je zřejmé z následující tabulky č. 7, v nahrávkách, resp. prepisech se vyskytovaly všechny slovosledné realizace s výjimkou VSO slovosledu u mladších dětí.

typ slovosledu	matky		dětí 1. kolo		dětí 2. kolo	
	počet	%	počet	%	počet	%
SOV	89	8,38	31	9,01	41	9,07
SVO	74	6,96	30	8,72	56	12,38
OSV	8	0,75	6	1,74	4	0,88
OVS	18	1,69	6	1,74	7	1,54
VSO	11	1,03	0	0	3	0,66
VOS	5	0,47	3	0,87	2	0,44
OV	431	40,58	104	30,23	157	34,73
VO	426	40,11	164	47,67	182	40,26

Tabulka 7: Slovosledné realizace vět s tranzitivními slovesy u matek a dětí v obou kolech.

Ve výpovědích matek (1062) jednoznačně převažují věty s nevyjádřeným subjektem (dohromady 80,69 % ze všech vět s tranzitivním slovesem), což je u češtiny jakožto jazyka s možností vynechávání podmětu očekávatelný výsledek. Rovněž není u těchto vět patrná žádná preference v umisťování objektu před nebo za sloveso. Velmi podobné mají zastoupení věty se slovosledem SOV (8,38 %) a SVO (6,96 %). Nad hranicí jednoho procenta jsou ve výpovědích matek OVS (1,69 %) a VSO (1,03 %) slovosledy, pod touto hranicí je to pořadí OSV (0,75 %) a VOS (0,47 %). Na základě těchto dat je možné říct, že se děti často setkávají s jiným uspořádáním slov, než je plně obsazený SVO slovosled.

U dětí v 1. kole v 344 výpovědích výrazně převažují věty s nevyjádřeným subjektem (77,9 %), přičemž je možné pozorovat preferenci pro VO slovosled (47,67 %) před OV slovosledem (30,23 %). SOV a SVO věty mají velmi podobné zastoupení (9,01 % a 8,72 %). Nad hranicí jednoho procenta jsou ve výpovědích dětí v 1. kole věty se slovosledem OSV a OVS (1,74 %), těsně pod touto hranicí se vyskytuje slovosled VOS (0,87 %). Slovosledné uspořádání VSO se nevyskytuje v žádné z výpovědí.

U dětí ve 2. kole je rovněž většina vět ze všech 452 výpovědí s nevyjádřeným subjektem (75 %), přičemž mírně převažují věty s pořadím VO (40,26 %) před OV (34,73 %). SVO slovosledy se vyskytují o něco častěji (12,38 %) než ty SOV (9,07 %). Okolo jednoho procenta se objevují slovosledy ostatní (OVS 1,54 %, OSV 0,88 %, VSO 0,66 %, VOS 0,44 %).

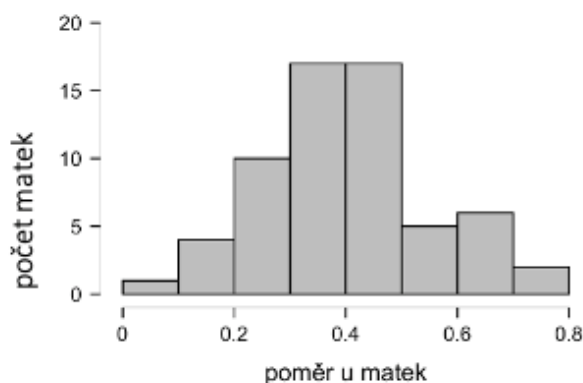
Pro porovnání distribuce jednotlivých typů slovosledů ve větách s tranzitivními slovesy u dětí v 1. a 2. kole (které zaznamenává příslušná část tabulky č. 7) byl využit chí-kvadrát test. Bylo zjištěno, že se distribuce slovosledů u dětí neliší ($\chi^2(7) = 10,159$; $p = 0,18$).

Jako překvapivý s ohledem na výsledky zahraničních studií se v rámci používaných slovosledů ukázal OV slovosled. Proto byla na jeho používání zaměřena detailnější analýza, aby bylo možné zjistit, zda je řečové chování dětí v tomto ohledu stejné jako řečové chování jejich matek. Tedy zda děti těch matek, které používají věty s OV slovosledem často, tyhle větné struktury kopírují.

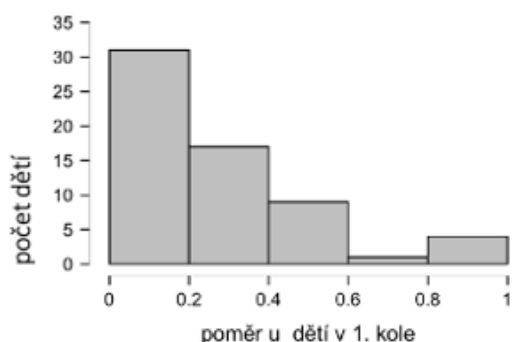
Pro zjištění vztahu mezi používáním vět s tranzitivním slovesem v OV slovosledu u dětí a matek byla využita regresní analýza. Analýza byla provedena na datech, jejichž vlastnosti jsou blíže specifikovány v tabulce č. 8 a v grafech č. 4 až 6, které zachycují průměrné hodnoty a rozdělení četností užívání OV slovosledu v poměru k ostatním slovosledům ve větách s tranzitivními slovesy.

	matky	děti 1. kolo	děti 2. kolo
průměr	0,41	0,25	0,32
směrodatná odchylka	0,15	0,28	0,23

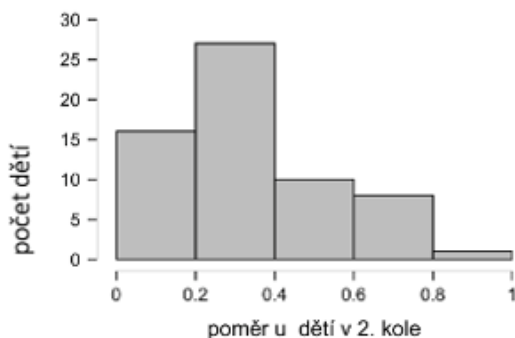
Tabulka 8: Průměrná hodnota a směrodatná odchylka poměrů vět s OV slovosledem.



Graf 4: Rozložení relativních četností užívání vět s OV slovosledem u matek



Graf 5: Rozložení relativních četností užívání vět s OV slovosledem u mladších dětí



Graf 6: Rozložení relativních četností užívání vět s OV slovosledem u starších dětí

Jako závisle proměnná byl v této regresní analýze použit poměr vět s tranzitivními slovesy v OV slovosledu u dětí ve starším věku (poměr u dětí v 2. kole). Jako jeden prediktor byl použit poměr vět s tranzitivními slovesy v OV slovosledu u týchž dětí v mladším věku (poměr u dětí v 1. kole) a poměr vět s tranzitivními slovesy v OV slovosledu u jejich matek (poměr u matek). Výsledky regresní analýzy neukázaly, že by používání těchto vět spolu souviselo ani u dětí v mladším a starším věku ($t(59) = -0,09$; $p = 0,93$), ani u dětí a jejich matek ($t(59) = 0,17$; $p = 0,86$).

7.2.1 Obsazení první pozice ve větách s tranzitivními slovesy

U vět s tranzitivními slovesy bylo také sledováno, čím je nejčastěji obsazována první pozice. Pokud byly na prvním místě vokativ, citoslovce nebo částice oddělené čárkou, v potaz bylo bráno až první slovo za čárkou.

	matky		dětí 1. kolo		dětí 2. kolo	
	počet	%	počet	%	počet	%
subjekt	123	11,58	56	16,27	73	16,15
objekt	173	16,29	73	21,22	71	15,70
predikát	221	20,80	99	28,77	106	23,45
jiné	545	51,31	116	32,72	202	44,69

Tabulka 9: Obsazení první pozice ve větě s tranzitivním slovesem u matek a u dětí v obou kolech.

U matek i u dětí je možné vypožorovat, že se nejčastěji vyskytují výpovědi začínající jinými vyjádřeními, než jsou subjekt, objekt či predikát. Často jde o fakultativní doplnění v podobě adverbialíí a atributů, případně o demonstrativa či

konjunkce (např. *tady máme ledničku; malej stoleček dám třeba sem; tyhle dveře zavřu; a já ti udělám oblek* apod.). Z 1062 výpovědí matek jsou tyto zastoupeny přibližně v polovině případů (51,31 %), u dětí se s rostoucím věkem podíl zvyšuje z 32,72 % (z 344 výpovědí) na 44,69 % (z 442 výpovědí). V případě, že byla první pozice obsazena podmětem (u matek z 11 % a u dětí okolo 16 %), podíl SVO a SOV slovosledů (tedy těch, které začínají subjektem) se lišil pouze mírně, u matek ve prospěch SOV (57,72 %), u dětí ve prospěch SVO (51,78 %, resp. 57,53 %) slovosledu. Věty s objektem na začátku (u matek 16,38 %, u dětí 21,51 %, resp. 15,70 % ze všech vět s tranzitivním slovesem) měly u matek i dětí z okolo 90 % OV slovosled. Věty začínající predikátem (20,71 % u matek, 28,48 %, resp. 23,45 % u dětí) měly ve všech případech z 97 a více % VO slovosled.

7.2.2 Realizace podmětů ve větách s tranzitivními slovesy

V českém jazyce se může v pozici podmětu vyskytovat jméno, infinitiv, věta vedlejší, ale i neohebné slovo. Vzhledem k povaze řeči orientované na dítě je možné předpokládat, že se ve větách s tranzitivními slovesy budou vyskytující se podměty omezovat především na substantiva a pronomina. Tedy taková vyjádření, která mohou být co nejvíce srozumitelná i méně zkušenému uživateli jazyka. Věty vedlejší se v rámci analyzovaných vzorků vyskytovat na pozici podmětu nemohou, jelikož byly vybrány pouze věty jednoduché. Neohebná slova v pozici podmětu se rovněž neobjevila. Naopak je možné předpokládat, že bude ve většině promluv podmět nevyjádřený, což je rys pro češtinu typický. Kromě něj je možné v češtině rozlišovat i podmět všeobecný, u něhož není možné na základě kontextu jednoznačně určit, kdo, příp. co je podmětem. Tento typ podmětu nebyl v rámci kódování výpovědí sledován.

Následující tabulka shrnuje počty výskytů jednotlivých realizací podmětů u matek i dětí, procentuální hodnota je vypočítána z celkového počtu výpovědí s tranzitivními slovesy.

realizace podmětu	matky		děti 1. kolo		děti 2. kolo	
	počet	%	počet	%	počet	%
nominální	59	5,55	15	4,36	14	3,09
pronominální	146	13,74	61	17,7	98	21,68
- demonstrativa	22		3		20	

- ostatní zájmena	124		58		78	
nevyjádřený	857	80,69	268	77,90	340	75,22

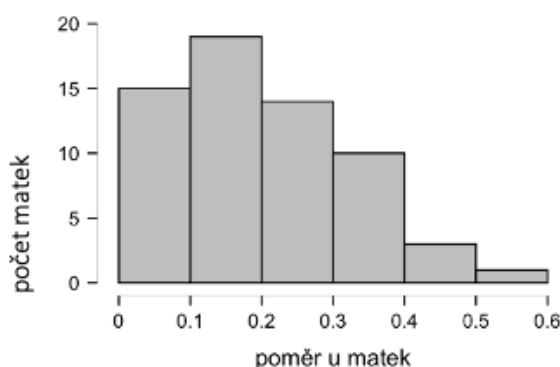
Tabulka 10: Realizace podmětu ve větách s tranzitivními slovesy u matek a u dětí v obou kolech.

Nejvyšší hodnoty je skutečně možné pozorovat u nevyjádřeného podmětu, a to jak v případě promluv matek (80,69 %), tak v případě promluv dětí (77,9 %, resp. 75,22 %). Zájmena v pozici podmětu se nevyskytují ani v jedné čtvrtině všech výpovědí, což platí pro promluvy matek i dětí. Pokud je však podmět vyjádřen zájmenem, je zřejmá výrazná preference pro zájmena osobní. Nejméně jsou zastoupeny (max. 5 %) podměty vyjádřené substantivy, popř. adjektivy (ojedinělé případy, zpravidla elipticky vynechaná substantiva, např. *tam má okýnko modrá* [kostička]).

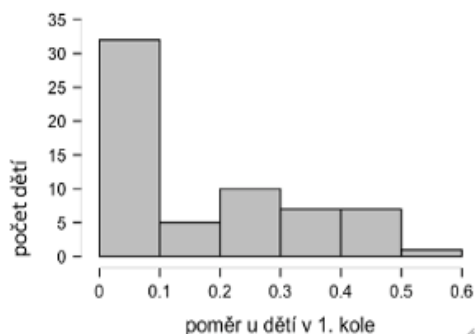
Pro zjištění vztahu mezi používáním výpovědí s vyjádřeným a nevyjádřeným podmětem u dětí a matek byla využita regresní analýza. Analýza byla provedena na datech, jejichž vlastnosti jsou blíže specifikovány v tabulce č. 11 a v grafech č. 1 až 3, které popisují průměrné hodnoty a rozdělení četností vět s vyjádřeným podmětem ve větách s tranzitivními slovesy v poměru k výpovědím s nevyjádřenými podměty ve větách s tranzitivními slovesy.

	matky	děti 1. kolo	děti 2. kolo
průměr	0,20	0,16	0,28
směrodatná odchylka	0,13	0,19	0,24

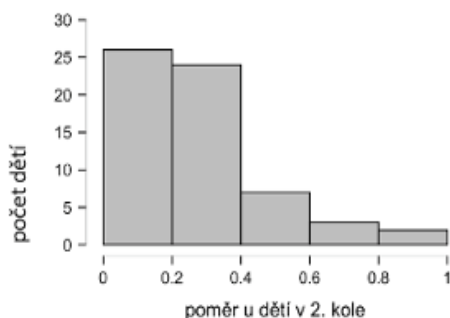
Tabulka 11: Průměrná hodnota a směrodatná odchylka poměrů vět s vyjádřenými podměty a tranzitivními slovesy.



Graf 1: Rozložení relativních četností užívání vět s vyjádřeným podmětem a tranzitivním slovesem u matek



Graf 2: Rozložení relativních četností užívání vět s vyjádřeným podmětem a tranzitivním slovesem u mladších dětí



Graf 3: Rozložení relativních četností užívání vět s vyjádřeným podmětem a tranzitivním slovesem u starších dětí

Jako závisle proměnná byl v této regresní analýze použit poměr vět s tranzitivními slovesy a s vyjádřenými podměty u dětí ve starším věku (poměr u dětí ve 2. kole). Jako dva prediktory byl použit poměr vět s tranzitivními slovesy a s vyjádřenými podměty u týchž dětí v mladším věku (poměr u dětí v 1. kole) a poměr vět s tranzitivními slovesy a s vyjádřenými podměty u jejich matek (poměr u matek). Ukázalo se, že používání těchto vět u dětí v mladším a starším věku spolu souvisí ($t(59) = 2,54$; $p = 0,014$), ale vliv používání takových výpovědí u matek na používání takových výpovědí u dětí nikoli ($t(59) = -0,60$; $p = 0,55$). V případě vět s intransitivními slovesy bylo postupováno stejně, přičemž regresní analýzou nebyl zjištěn vztah mezi poměrem vět s intransitivními slovesy s vyjádřenými podměty u dětí ve starším věku a u týchž dětí v mladším věku ($t(59) = 0,634$; $p = 0,529$), ani u jejich matek ($t(59) = -1,33$; $p = 0,19$).

V případě vět s tranzitivními slovesy se tedy poměr vět s vyjádřeným podmětem podobá u dětí v mladším a starším věku. Podobnost s poměry takových vět u matek nebyla zjištěna. V případě vět s intransitivními slovesy žádná podobnost zjištěna nebyla.

7.2.3 Realizace předmětů ve větách s tranzitivními slovesy

Tranzitivní slovesa se mohou vázat s předmětem, který je vyjádřen jménem, infinitivem, nebo větou vedlejší. Infinitivní vyjádření na pozici předmětu bylo hodnoceno jako analytický predikát (např. *nepotřebuje nána čurat*). Věta vedlejší se ve zkoumaném vzorku na pozici předmětu vyskytnout nemohla vzhledem k tomu, že byly pro analýzu vybírány pouze věty jednoduché. V následující tabulce jsou uvedeny počty výskytů různých realizací předmětů u matek i u dětí.

realizace předmětu	matky		děti 1. kolo		děti 2. kolo	
	počet	%	počet	%	počet	%
nominální	442	41,61	183	53,19	181	40,04
pronominální	620	58,38	161	46,80	271	59,95
- klitika	136		20		41	
- demonstrativa	359		116		166	
- ostatní zájmena	125		25		64	

Tabulka 12: Realizace předmětu ve větách s tranzitivními slovesy u matek a u dětí v obou kolech.

Na základě tabulky č. 12 je možné říct, že se u matek a starších dětí objevují častěji pronominální předměty (58,38 %, resp. 59,95 %), mladší děti naopak spíše používaly předměty nominální (53,19 %). Co se týče zájmen na pozici předmětu, je z tabulky patrná preference demonstrativ, která se vyskytují ve více než polovině případů, a to jak u matek, tak i u dětí. S věkem u dětí mírně roste na pozici předmětu počet klitik i ostatních zájmen (v těch jsou zahrnuta osobní zájmena s výjimkou klitik, dále relativa, interogativa a negativa).

Podoba předmětu ve slovosledech vět s tranzitivními slovesy

Slovosledné upořádání je do určité míry ovlivněno také gramatickou stavbou věty, konkrétně slovnědruhovou příslušností větné složky nebo mírou důležitosti jejího vyjádření. Roli sehrává také to, zda má zájmeno podobu příklonky, jejíž slovosled je ovlivněn přízvukovým rytmem. Podle základního pravidla o slovosledné pozici příklonky je tato kladena za první přízvukový výraz (jedno slovo) ve větě. Pozice objektu je tedy do určité míry závislá na tom, jestli je objekt vyjádřen nominálně nebo pronominálně, popř. konkrétněji příklonkou. Realizace objektu substantivem (resp. adjektivem) nebo zájmenem v jednotlivých typech slovosledů u matek a dětí jsou souhrnně zaznamenány v následující tabulce.

	matky		děti 1. kolo		děti 2. kolo	
	nominální	pronominální	nominální	pronominální	nominální	pronominální
SOV	1	88	3	28	1	40
SVO	69	5	26	4	44	12
OSV	0	8	1	5	0	4
OVS	4	14	1	5	0	7
VOS	1	4	2	1	0	2

VSO	11	0	0	0	1	2
OV	64	367	25	79	36	121
VO	292	134	125	39	99	83

Tabulka 13: Počty objektů vyjádřených nominálně nebo pronominálně v jednotlivých typech slovosledů u matek a dětí.

Z tabulky č. 13 je zřejmé, že se u matek ani jednou neobjevil OSV slovosled, v němž by byl objekt vyjádřen nominálně. Všechny věty s tímto slovosledem měly objekt vyjádřen zájmenem (např. *to my nespravíme; to já nastavím; už tě to nebavilo*). Rovněž se u matek ani jednou nevyskytnul VSO slovosled, v němž by byl objekt vyjádřen pronominálně. Pokud se tento slovosled objevil, objekt byl vyjádřen substantivem (např. *tam posílá táta dopis; tady má holčička ještě další nábytek, tady má jeřáb nějakou práci*).

U dětí jakožto skupiny se v 1. kole objevily všechny slovosledy alespoň jednou, kdy byl objekt vyjádřen nominálně nebo pronominálně, s výjimkou VSO slovosledu, který se nevyskytnul v žádné podobě. Nicméně některé slovosledy (OSV, OVS a VOS) se vyskytly ve velmi nízkém počtu (1 až 5), ať už byl objekt vyjádřen nominálně či pronominálně.

Co se dětí ve 2. kole týče, ani jednou se neobjevily slovosledy OSV, OVS a VOS, které by měly subjekt vyjádřený nominálně. Ve všech výpovědích s těmito slovosledy byl subjekt vyjádřen zájmenem. Slovosledy, v nichž byl objekt vyjádřen zájmenem, se u dětí ve 2. kole objevily ve všech podobách, nicméně u některých typů slovosledu (OSV, OVS, VOS, VSO) ve velmi malém počtu (2 až 7).

Na podobu objektu v jednotlivých typech slovosledů je možné se zaměřit ještě detailněji, a sice rozlišit druhy zájmen, kterými je objekt realizován. Jak bylo zmíněno výše, slovosled je ovlivněn také tím, zda má objekt podobu příklonky. Ty budou proto v následujících podrobnějších tabulkách zvlášť pro matky a pro děti uvedeny samostatně. Kromě těchto budou zvlášť uvedena demonstrativa, která tvoří velkou část všech vyjádřených zájmen, ostatní zájmena (tzn. ostatní osobní zájmena s výjimkou klitik, dále relativa, interogativa, negativa) a nominálně vyjádřené objekty.

matky	SOV	SVO	OSV	OVS	VOS	VSO	OV	VO
nominální	1	69	0	4	1	11	64	292
demonstrativum	41	2	6	10	1	0	215	84
klitikon	30	0	1	3	3	0	74	25
ostatní zájmena	17	3	1	1	0	0	78	25

Tabulka 14: Počty slovosledů podle povahy vyjádření objektu u matek.

U matek ve výpovědích s vyjádřeným subjektem a nominálně vyjádřeným objektem převažuje SVO slovosled. V případě nevyjádřeného subjektu a nominálně vyjádřeného objektu je to VO slovosled. Je tedy možné říct, že pokud byl u matek vyjádřen objekt nominálně (442 vět), uspořádání vět většinou odpovídalo (S)VO slovosledu, a to v 81,67 %. Pouze v 15,61 % se matky vyjádřily plným SVO slovosledem.

Ve výpovědích s vyjádřeným subjektem a pronominálně vyjádřeným objektem převažuje SOV slovosled. V případě nevyjádřeného subjektu a pronominálně vyjádřeného objektu je to OV slovosled. Je tedy možné říct, že pokud byl u matek vyjádřen objekt pronominálně (620 vět), uspořádání vět většinou odpovídalo (S)OV slovosledu, a to ze 73,38 %. Z toho bylo pouze 14,19 % vět s vyjádřeným subjektem (SOV).

U výpovědí, v nichž byl objekt vyjádřen zájmenem (620 případů), je možné pozorovat preferenci pro demonstrativa (57,9 %).

V případě vyjádření objektu demonstrativem (359 případů) byl nejčastěji se vyskytující slovosled OV (59,88 % ze všech objektů vyjádřených demonstrativem). Jako druhý nejčastější se objevuje VO (23,39 %) a poté SOV (11,42 %) slovosled.

V případě vyjádření objektu příklonkou (136 případů) byl nejčastěji se vyskytující slovosled OV (54,41 % ze všech objektů vyjádřených příklonkou). Je také nezbytné zmínit, že z důvodu kladení příklonky zpravidla za první přízvučný celek (jedno slovo) ve větě, i tyto výpovědi začínaly většinou jiným větným členem než objektem (např. *pěkně ho postav; tak ho roztoč*). Přesto se výjimečně objevily výpovědi začínající příklonkou, např. *ho vyzkoušej, ho dej tady k oknu*. Jako druhý nejčastější se objevuje SOV (22,05 %) a poté VO (18,38 %) slovosled.

Věty s objekty vyjádřenými jakýmikoli jinými zájmeny (125 případů) měly nejčastěji OV slovosled (62,4 %), poté VO (20 %) a SOV (13,6 %).

děti 1. kolo	SOV	SVO	OSV	OVS	VOS	VSO	OV	VO
nominální	3	26	1	1	2	0	25	125
demonstrativum	11	4	2	4	1	0	66	28
klitikon	8	0	0	1	0	0	6	5
ostatní zájmena	9	0	3	0	0	0	7	6

Tabulka 15: Počty slovosledů podle povahy vyjádření objektu u dětí v 1. kole.

U dětí v 1. kole ve výpovědích s vyjádřeným subjektem a nominálně vyjádřeným objektem převažuje SVO slovosled. V případě nevyjádřeného subjektu a nominálně vyjádřeného objektu je to VO slovosled. Je tedy možné říct, že pokud byl u dětí vyjádřen objekt nominálně (183 vět), odpovídalo většinou uspořádání vět (S)VO slovosledu, a to ve 82,51 %. Pouze ve 14,2 % se děti vyjádřily plným SVO slovosledem.

Ve výpovědích s vyjádřeným subjektem a pronominálně vyjádřeným objektem převažuje SOV slovosled. V případě nevyjádřeného subjektu a pronominálně vyjádřeného objektu je to OV slovosled. Je tedy možné říct, že pokud byl u dětí vyjádřen objekt pronominálně (161 vět), odpovídalo většinou uspořádání vět (S)OV slovosledu, a to z 66,45 %. Z toho bylo 17,39 % vět s vyjádřeným subjektem (SOV).

U výpovědí, v nichž byl objekt vyjádřen zájmenem (161 vět), je možné pozorovat preferenci pro demonstrativa (72,04 %).

V případě vyjádření objektu demonstrativem (116 vět) se nejčastěji vyskytoval OV slovosled (56,89 %). Jako druhý nejčastější se objevil VO slovosled (24,13 %) a poté SOV (9,48 %).

V případě vyjádření objektu příklonkou (20 vět) byl nejčastěji se vyskytující slovosled SOV (40 %), poté OV (30 %) a VO (25 %).

Věty s objekty vyjádřeným jakýmikoli jinými zájmeny (25 vět) se nejčastěji vyskytovaly v SOV (36 %), poté OV (28 %) a VO (24 %) slovosledu.

děti 2. kolo	SOV	SVO	OSV	OVS	VOS	VSO	OV	VO
nominální	1	44	0	0	0	1	36	99
demonstrativum	20	8	1	5	2	1	82	47
klitikon	7	0	2	1	0	0	14	17
ostatní zájmena	13	4	1	1	0	1	25	19

Tabulka 16: Počty slovosledů podle povahy vyjádření objektu u dětí ve 2. kole

U dětí ve 2. kole ve výpovědích s vyjádřeným subjektem a nominálně vyjádřeným objektem převažuje SVO slovosled. V případě nevyjádřeného subjektu a nominálně vyjádřeného objektu je to VO slovosled. Je tedy možné říct, že pokud byl u dětí vyjádřen objekt nominálně (181 vět), odpovídalo většinou uspořádání vět (S)VO slovosledu, a to ze 79 %. Ve 24,3 % případů se děti vyjádřily plným SVO slovosledem.

Ve výpovědích s vyjádřeným subjektem a pronominálně vyjádřeným objektem převažuje SOV slovosled. V případě nevyjádřeného subjektu a pronominálně vyjádřeného objektu je to OV slovosled. Je tedy možné říct, že pokud byl u dětí vyjádřen objekt pronominálně (271 vět), odpovídalo většinou uspořádání vět (S)OV slovosledu, a to v 59,4 %. Z toho bylo 14,7 % vět s vyjádřeným subjektem (SOV).

U výpovědí, v nichž byl objekt vyjádřen zájmenem (271 případů), je možné pozorovat preferenci pro demonstrativa (61,25 %).

V případě vyjádření objektu demonstrativem (166 případů) se nejčastěji vyskytoval OV slovosled (49,39 %). Jako druhý nejčastější se objevil VO slovosled (28,31 %) a poté SOV (12,04 %).

V případě vyjádření objektu příklonkou (41 případů) byl nejčastěji se vyskytující slovosled VO (41,46 %), poté OV (34,14 %) a SOV (17,07 %).

Věty s objekty vyjádřeným jakýmikoli jinými zájmeny (64 případů) se nejčastěji vyskytovaly v OV slovosledu (39,06 %), poté VO (29,68 %) a SOV (20,31 %).

8. Diskuse

Cílem této diplomové práce bylo přinést základní popisné údaje o podobě slovosledu v produkci českých dětí a tyto údaje porovnat s nálezy zahraničních studií.

První výzkumná otázka se zaměřovala na to, zda lze v produkci dětí nalézt dominantní slovosled. Tuto otázku motivovaly zejména výsledky zahraničních studií dokládající existenci kanonického slovosledu, který se v dětské produkci objevuje poměrně brzy (Chapman, Miller, 1975; McClellan et al., 1986; Cannizzaro, Hendriks, 2020). Za ten je v mnohých jazycích, jako je například angličtina, italština, polština, ale i čeština považováno slovosledné uspořádání subjekt–verbum–objekt, tedy SVO. Představa o kanonickém slovosledu rovněž předpokládá, že ostatní větné struktury jsou pro děti těžší na porozumění a jejich správná interpretace se bude objevovat až v pozdějším věku oproti správné interpretaci vět s SVO slovosledem. Dalším důvodem k této otázce bylo zjištění, že se studie málo věnují zkoumání toho, jak slovosled vypadá v přirozené produkci dětí.

Výzkum realizovaný v rámci předkládané diplomové práce se zaměřoval na přirozenou produkci vět u dětí v rámci spontánních konverzací s jejich matkami. Ukázalo se, že v produkci matek i dětí se objevují téměř všechny slovosledy, s výjimkou VSO slovosledu u nejmenších dětí, čímž byla potvrzena předpokládaná míra slovosledné flexibility. Co se SVO slovosledu jako potenciálně dominantní větné struktury v jednoduchých větách s tranzitivními slovesy týče, bylo zjištěno, že se ani u matek, ani u dětí neobjevuje nejčastěji. Ze všech vět s tranzitivním slovesem, které byly do analýzy zahrnuty, se SVO slovosled u matek objevil v 6,96 % případech a u dětí v 8,72 %, resp. 12,38 % případech. Nelze tak mluvit o jeho dominanci v produkci. Toto zjištění tak není v souladu se závěry studií zaměřených na porozumění, v nichž se role SVO slovosledu ukazuje jako zásadní. Slobin a Bever (1982), věnující se ve své studii jazykům různého typu, totiž poukázali na důležitost kanonického slovosledu při interpretaci vět s tranzitivními slovesy u dětí osvojující si angličtinu, italštinu i chorvatštinu, a to okolo třetího roku. Kromě dalších studií, které naznačují důležitost kanonického slovosledu v porozumění anglickým větám (Bates et al., 1984; Gertner et al., 2006; Chan et al., 2010), zmiňují jeho důležitost i Dittmarová et al. (2008a) při interpretaci vět u dětí osvojujících si němčinu mezi 2. a 4. rokem. Podle *usage-based* přístupů může být pro dítě nejsnazší na osvojení to, co se v jeho produkci, popřípadě inputu, objevuje

nejčastěji (Ambridge & Lieven, 2011). Při zkoumání porozumění vět u českých dětí (Smolík, 2015) se ukázalo, že pro děti od 2;9 let jsou na porozumění snazší ty věty, které odpovídají SVO slovosledu před OVS slovosledem. Na základě těchto zjištění by v souladu s *usage-based* přístupy bylo možné očekávat, že SVO slovosled tedy dominuje jak ve větách, s nimiž se děti setkávají, tak v jejich vlastní produkci. Přesto věty s SVO slovosledem nejsou těmi strukturami, se kterými by se české děti nejčastěji setkávaly a které by nejčastěji používaly, jak bylo zjištěno v této práci. Je tedy možné říct, že to, co je možné pozorovat v dětské produkci, neodpovídá tomu, co bylo pozorováno v dětském porozumění. V produkci se totiž na rozdíl od porozumění žádná speciálnější role SVO slovosledu neprokázala.

Tyto rozdíly také mohou v souladu s některými studiemi (Chapman, Miller, 1975; McClellan et al., 1986; Cannizzaro, Hendriks, 2020) naznačovat asymetrii v produkci a porozumění, tedy že bezproblémová produkce různých typů slovosledů předchází jejich bezproblémové interpretaci.

Jedním z důvodů pro malé zastoupení SVO slovosledu v produkci může být patrně i to, že čeština umožňuje vypouštění podmětu, což je v běžné produkci typické, a proto je možné se u matek i dětí setkat s plným vyjádřením všech pozic ve větě méně často. Tato skutečnost se také odráží v tom, jaké slovosledné realizace jsou v produkci nejčastější, tedy ty s nevyjádřeným podmětem, a to jak u matek (80,69 %), tak u jejich dětí (77,9 %, resp. 74,99 %).

V rámci vět s nevyjádřenými podměty není v případě produkce matek možné vysledovat preferenci pro některý ze slovosledů, protože jak v případě OV vět, tak v případě VO vět jsou oba slovosledy zastoupeny přibližně ze 40 %. V produkci mladších dětí ve věku od 2;5 do 2;7 let je možné pozorovat větší zastoupení VO slovosledu (47,67 %) oproti OV slovosledu (30,23 %). V pozdějším věku od 4;1 do 4;6 klesá zastoupení VO slovosledu (na 40,26 %) a mírně stoupá zastoupení OV slovosledu (34,73 %). Tato zjištění tak ukazují, že výpovědi s nevyjádřenými podměty jsou i u začínajících rodilých mluvčích češtiny běžnou součástí řečové produkce, což může být odrazem toho, že se tak hojně výpovědi s nevyjádřeným podmětem vyskytují v inputu, kterému jsou děti vystaveny.

K otázce, jak důležitou roli obecně sehrává potenciálně kanonický SVO slovosled u dětí, může přispět kromě zjištění, že je SVO slovosled zastoupen v poměrně malém procentu analyzovaných výpovědí, také vyšší procento výskytu

OV slovosledu v dětské produkci (okolo 30 %). Tato skutečnost tak poukazuje na to, že se případná kanoničnost SVO slovosledu neprojevuje tím, že by byl tento slovosled dominantní v produkci.

Zjištění o větším zastoupení OV slovosledu v dětských výpovědích jsou také v rozporu s tvrzením zahraničních studií, že děti neumějí zacházet s nekanonickými větnými strukturami nebo je zapojují pouze do vět s neznámými slovesy (Akhtar, 1999; Matthews et al., 2005 a 2007; Golinkoff et al., 1987). Děti osvojující si češtinu naopak nekanonické slovosledy používají, v některých případech (OV slovosled) navíc poměrně často. Tato skutečnost tak spíše odpovídá výsledkům ze zkoumání turečtiny (Sağın-Şimşek, 2016), kde děti v přirozené produkci používaly i nekanonické slovosledy s ohledem na aktuální členění věty. Vliv aktuálního členění na slovosled u českých dětí by mohl být předmětem dalších zkoumání, která by mohla přinést zajímavé poznatky pro komparaci s dosavadními zjištěními (Smolík, 2015) ohledně role aktuálního členění v raném porozumění.

Druhá a třetí výzkumná otázka se zaměřovaly jednak na produkci u matek, a to konkrétně z hlediska variability slovosledů, které používají, jednak na vliv určitých typů řečového chování matek na řečové chování dětí.

Nejprve bylo zkoumáno používání vět s tranzitivními slovesy u matek jako takové. Bylo zjištěno, že věty s tranzitivními slovesy představovaly zhruba 10 % ze všech výpovědí, které matky ke svým dětem pronesly. Analýza těchto vět také poukázala na značnou variabilitu v užívání – matky se mezi sebou lišily v tom, kolik vět s tranzitivními slovesy pronesly. Nejmenší počet vět s tranzitivními slovesy u jedné matky činil 5 takových vět, nejvyšší počet u jiné matky činil 48 takových vět. Následná analýza se proto zaměřila na to, zda se tato skutečnost odráží i v četnosti používání vět s tranzitivními slovesy u dětí. Ukázalo se, že používání malého nebo velkého počtu vět s tranzitivními slovesy u matky nesouvisí s tím, zda bude dítě této matky ve své produkci používat malý nebo velký počet takových vět.

Dále byly zvoleny dvě základní strukturní charakteristiky vět s tranzitivními slovesy, které souvisejí se slovosledem, a sice vyjadřování podmětu a přítomnost OV slovosledu. Ty byly předmětem dalších analýz zaměřených na produkci.

Jak již bylo zmíněno, v řečové produkci matek se vyskytovaly zejména věty s nevyjádřenými podměty, zatímco slovosledy s plně obsazenými pozicemi, tedy věty s vyjádřenými podměty, nepředstavovaly ani 20 % ze všech pronesených vět

s tranzitivními slovesy. Detailnější pohled na rozložení četností vět s vyjádřenými podměty poukázal na určitou míru variability, jak bylo možné pozorovat v grafu č. 1. Z tohoto důvodu bylo dále sledováno, zda se toto řečové chování matek nějakým způsobem odráží v řečovém chování jejich dětí. Výsledky analýz však nepřinesly informaci o tom, že by větší nebo menší podíl vět s vyjádřenými podměty u matek ovlivňoval větší nebo menší podíl vět s vyjádřenými podměty u jejich dětí, a to ani u vět s tranzitivním, ani intransitivním slovesem.

Co se přítomnosti OV slovosledu týče, ten byl v produkci matek zastoupen poměrně výrazně, jak již bylo zmíněno výše. Výskyt tohoto slovosledu je však do určité míry překvapivý, protože jde o slovosled příznakový. Graf rozložení četností OV slovosledu u matek (graf č. 4) poukázal rovněž na určitou míru variability u matek, a proto bylo sledováno, zda se používání většího nebo menšího množství příznakových prostředků nějakým způsobem projevuje v tom, jak děti používají takové příznakové prostředky. Ani v tomto případě však nebylo zjištěno, že by větší nebo menší podíl vět s OV slovosledem v produkci matek ovlivňoval větší nebo menší podíl vět s OV slovosledem v produkci jejich dětí.

Lze tedy říct, že se u matek v používání sledovaných slovosledů vyskytovala určitá míra variability. Nebylo však zjištěno, že by se tato variabilita odrážela v řečovém chování jejich dětí, tedy že by děti těch matek, které často použily určitý typ slovosledu, používaly také často tento určitý typ slovosledu.

Poslední výzkumná otázka se vztahovala k longitudinálnímu aspektu výzkumu. Protože bylo sledováno řečové chování dětí ve vztahu k větám s tranzitivními slovesy, resp. slovosledu v čase, bylo možné zaměřit se na to, zda a popřípadě jak se toto chování v dětské produkci proměňuje.

Co se obecně vět s tranzitivními slovesy týče, bylo zjištěno, že u dětí s věkem narostlo jejich používání. U sledovaného vzorku vzrostlo procentuální zastoupení těchto vět z 12 na 16 %. Vysvětlením tohoto nárůstu mohou být zvyšující se kompetence dětí v užívání jazyka a s tím související používání složitějších, resp. komplexnějších vyjádření. Také byla zjištěna určitá míra souvislosti v používání menšího nebo většího množství vět s tranzitivními slovesy v čase u jednotlivých dětí. Tedy že pokud dítě v mladším věku používalo málo (nebo hodně) vět s tranzitivními slovesy, ve starším věku mohlo rovněž používat spíše málo (nebo hodně) těchto vět.

Věty s tranzitivními slovesy byly dále analyzovány z hlediska jejich slovosledů. V dětské produkci se vyskytly všechny v češtině možné slovosledy (SOV, SVO, OSV, OVS, VSO, VOS, OV i VO) s výjimkou VSO slovosledu u mladších dětí. Z detailnějšího pohledu na slovosledy u dětí bylo zjištěno, že se z hlediska jejich distribuce u dětí neobjevují rozdíly. To znamená, že byly jednotlivé slovosledy v řečové produkci dětí ze zkoumaného vzorku rozloženy stejně v prvním i druhém kole nahrávání. Některé ze slovosledů byly zastoupeny minimálně – OSV, OVS, VSO a VOS slovosledy nepřekročily 2 %. O něco častěji děti používaly SOV a SVO slovosledy, a to v rozmezí od 8,72 % do 12,38 %. Nejčastěji se vyskytující slovosledy byly ty s nevyjádřenými podměty, tedy VO a OV, jak již bylo zmíněno výše.

V rámci analýzy slovosledů byla dále věnována pozornost subjektu a objektu ve větách s tranzitivními slovesy. Ukázalo se, že ani subjekt, ani objekt nejsou nejčastěji se vyskytujícími členy na první pozici v těchto větách. Nejčastěji se na tomto místě objevovalo některé z fakultativních doplnění, a to u dětí v obou kolech. V druhém kole se procento těchto vyjádření zvýšilo z 32,72 % na 44,69 %, což může souviset s rozšiřováním řečových kompetencí dětí a nárůstem slovní zásoby.

Co se povahy samotného podmětu týče, napříč celým zkoumaným vzorkem byl tím nejčastěji se vyskytujícím podmět nevyjádřený. Také bylo zjištěno, že děti v mladším věku vypouští podmět častěji, zatímco v pozdějším věku se procento vět s vyjádřeným podmětem zvyšuje. Jak již bylo zmíněno v části 2.1.1 o vynechávání subjektu, v dětském vyjadřování po druhém roce jsou věty bez podmětu očekávatelné. Vysvětlení tohoto jevu mohou přinášet dva přístupy k dané problematice – kompetenční a performanční. Podle kompetenčních přístupů děti vynechávají podmět proto, že to jazyk umožňuje. Pokud si ale dítě osvojuje jazyk, ve kterém je vyjadřováním podmětu obligatorní, zjišťuje až s nárůstem jazykových kompetencí, že vynechávání podmětu jeho jazyk neumožňuje. Podle performančních přístupů děti vynechávají podmět proto, že je pro ně provedení všech mentálních operací, které s produkcí věty souvisí, obtížné a vynechání podmětu, příp. jiné části věty celý proces zjednodušuje (Smolík, Seidlová Málková, 2014). Ani v pozdějším věku ale věty s vyjádřeným podmětem nepřesahují průměrně 30 %. Toto zjištění potvrzuje, že pro češtinu jsou typickým jevem věty se subjektem nevyjádřeným, jak navíc dokládá i jejich vysoké zastoupení v přirozené produkci matek.

Posledním analyzovaným byl ve větách s tranzitivními slovesy předmět. Pozice předmětu byla obsazována buď nominálně, nebo pronominálně. U mladších dětí bylo možné pozorovat vyšší výskyt předmětů vyjádřených nominálně (53,19 %), u starších naopak pronominálně (59,95 %). Pokles nominálních předmětů (ze 125 na 99) ve prospěch zájmen (z 39 na 83) je nejvíce viditelný u vět s VO slovosledem (tabulka č. 13). Větší zastoupení substantiv na pozici objektu v mladším věku odpovídá výsledkům studií zaměřených na slovní zásobu u dětí (podrobněji např. Gentner, 1982; Caselli, Casadio, Bates, 1999). Podle jejich zjištění je pro děti snazší porozumět významu substantiv, proto je i jejich osvojení snazší. Postupně se ale u dětí zvyšují jak kompetence v jazyce, tak pracovní paměť, které umožňují lépe pochopit zástupnou a odkazovací funkci zájmen. Děti tak lépe rozumí tomu, že zájmeno ve větě odkazuje k dříve zmíněnému referentu (Smolík, Seidlová Málková, 2014). Z analýzy zájmen na pozici předmětu dále vyplynulo, že ve více než polovině případů se jednalo o demonstrativa.

Demonstrativa jsou předmětem zkoumání zejména u nejmladších dětí a podle některých výzkumníků jsou osvojována, např. v angličtině, mezi prvními slovy a představují tak důležitá a velmi častá slova užívaná pro svou deiktickou funkci (Clark, Sengul, 1978). Jiní výzkumníci takové brzké osvojení demonstrativ zpochybňují u dětí mladších dvou let (Caselli et al., 1995; Rodrigo et al., 2004). U vzorku zkoumaného v této diplomové práci jsou demonstrativa nejčastěji se vyskytujícími druhy zájmen, a to i u nejmladších dětí ve 2;5 letech. Pokud totiž děti vyjadřovaly předmět zájmenem, i u nich představovala demonstrativa více než polovinu z nich. V češtině je také možné použít pro označení jakéhokoli referentu nebo situace demonstrativum *to* (Hirschová, 2009), proto je možné předpokládat, že i u dětí je nejčastěji zastoupeno v použitých demonstrativech právě toto zájmeno. Tento aspekt by tak mohl být předmětem dalších analýz.

Z podrobnější analýzy předmětů ve vztahu k jednotlivým slovosledům dále vyplynulo, že u mladších i starších dětí platilo shodně následující: pokud děti použily větu s nominálně vyjádřeným objektem, odpovídal její slovosled (S)VO slovosledu a pokud děti použily větu s pronominálně vyjádřeným objektem, odpovídal její slovosled (S)OV slovosledu. Pronominálně vyjádřený objekt pak měl podobu již zmíněného demonstrativa, popřípadě příklonky nebo jiného zájmena. V případě demonstrativ na pozici objektu věty odpovídaly vždy nejčastěji OV slovosledu. V případě příklonek na pozici objektu to byl u mladších dětí nejčastěji

SOV slovosled, u starších VO slovosled. Ostatní zájmena zapojovaly nejmladší děti nejčastěji do SOV slovosledu, zatímco ty starší do OV slovosledu. Proměňující se dominance slovosledů ve vztahu k jednotlivým druhům zájmen by se rovněž mohla stát předmětem dalšího zkoumání.

Přínosem této diplomové práce může být systematický popis slovosledů ve vzájemných konverzacích matek s jejich dětmi, které si osvojují češtinu. Na základě těchto dat je možné srovnat produkci českých dětí s výsledky zahraničních studií zaměřených na jiné jazyky. Metoda zvolená v této diplomové práci, tedy analýza spontánních konverzací, ale umožňuje popis především jazykové produkce. V budoucích studiích věnujících se tématu slovosledu by tak bylo přínosné využít experimentálních metod, jako jsou např. metoda intermodální zrakové preference a popisování obrázků nebo videí, které by umožňovaly porovnat porozumění větám s tranzitivními slovesy a jejich produkci.

Další téma, které je se slovosledem velmi úzce spjato a které vyžaduje detailní zkoumání, je role slovosledu a aktuálního členění v dětské produkci. Slovosled v češtině umožňuje odrážet aktuální členění věty, přičemž dosavadní zjištění ze zkoumání porozumění větám s manipulovaným aktuálním členěním u dětí (Smolík, 2015) neukázalo na jeho hlavní roli při interpretaci vět s tranzitivními slovesy. Zkoumání jeho role v dětské produkci by vyžadovalo jednak detailní rozpracování toho, jaké z faktorů, které aktuální členění ovlivňují, mohou sehrávat roli, jednak vyhodnocení vhodného způsobu, jak tyto faktory v dětském jazyce zachytit. U transkribovaných dat získaných z korpusu může být poměrně obtížné spolehlivě poznat kontext. Vhodnějším způsobem by proto mohlo být využití metody elicitované produkce. Při této metodě by děti měly za úkol popisovat stejný materiál (např. obrázek, video, scénu), u něhož by byl kontext vhodně upravován examínátorem.

Závěr

Cílem této diplomové práce bylo především zdokumentovat používání slovosledu ve větách s tranzitivními slovesy u českých dětí ve spontánních konverzacích s jejich matkami. Ukázalo se, že kanonický slovosled v češtině nelze odvozovat od frekvence v produkci, a to jak u matek, tak u dětí. Dětská produkce je značně variabilní, přičemž používání jednotlivých slovosledů je ovlivňováno mnoha faktory, jako je např. vyjadřování a nevyjadřování podmětu, druh zájmena na pozici objektu aj. Tato variabilita také přispívá k tomu, že v dětské produkci není možné žádný ze slovosledů označit za dominantní.

Různorodost slovosledů se rovněž projevila i v produkci matek, v níž byla navíc pozorována i určitá míra variability v používaných slovosledech mezi jednotlivými matkami. Porovnání těchto výsledků s daty z dětské produkce však neukázalo na vzájemnou souvislost mezi tím, co dělají v řečové produkci matky a tím, co dělají v řečové produkci jejich děti, ať už v mladším nebo starším věku.

Longitudinální zaměření výzkumu rovněž potvrdilo, že osvojování jazyka je postupný proces, kdy s nabýváním kompetencí v jazyce u dětí narůstá např. počet vět s tranzitivními slovesy, podíl vět s vyjádřenými podměty i podíl zájmen na pozici objektu.

Bibliografie

ABBOT-SMITH, K.; LIEVEN, E.; TOMASELLO, M. (2001). What preschool children do and do not do with ungrammatical word orders. *Cognitive Development*, 16, 2001, s. 679-92.

ABBOT-SMITH, K.; TOMASELLO, M. (2006). Exemplar-learning and schematization in a usage-based account of syntactic acquisition. *The Linguistic Review*, 23(3), 2006, s. 275-290.

AGUADO-OREA, J.; WITHERSTONE, H.; BOURGEOIS, L.; BASELGA, A. (2019). Learning to construct sentences in Spanish: a replication of the Weird Word Order technique. *Journal of Child Language*, 46, 2019, s. 1249-1259.

AKHTAR, N. (1999). Acquiring basic word order: evidence for data-driven learning of syntactic structure. *Journal of Child Language*, 26, 1999, s. 339-356.

AKHTAR, N.; TOMASELLO, M. (1997). Young Children's Productivity With Word Order and Verb Morphology. *Developmental Psychology*, 33(6), 1997, s. 952-965.

ALLEN, S. (2000). A discourse-pragmatic explanation for argument representation in child Inuktitut. *Linguistics*, 38, 2000, s. 483-521.

AMBRIDGE, B.; LIEVEN, E. V. (2011). *Child Language Acquisition. Contrasting Theoretical Approaches*. Cambridge: University Press, 2011.

BATES, E.; MACWHINNEY, B.; CASELLI, C.; DAVESCOVI, A.; NATALE, F.; VANZ, V. (1984). A Cross-Linguistic Study of the Development of Sentence Interpretation Strategies. *Child Development*, 55(2), 1984, s. 341-354.

BATES E. (1993). Comprehension and production in early language development. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 58, 1993, s. 222-242.

BENEDICT, H. (1979). Early lexical development: comprehension and production. *Journal of Child Language*, 6, 1979, s. 183-200.

BLOOM, L. (1998). Language acquisition in its developmental context. *Handbook of child psychology 2, Cognition, perception and language*, 1998, s. 309-370.

BLOOM, P. (1990). Subjectless Sentences in Child Language. *Linguistic Inquiry*, 21(4), 1990, s. 491-504.

BRAINE, M. D. (1963). The Ontogeny of English Phrase Structure: The First Phase. *Language*, 39, 1963, s. 1-13.

BRAINE, M. D. (1971). Children's first word combinations. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 164(1), 1971, s. 1-104.

BROOKS, P.; TOMASELLO, M.; DODSON, K.; LEWIS, L. (1999). Young Children's Overgeneralization with Fixed Transitivity Verbs. *Child Development*, 70(6), 1999, s. 1325-1337.

BROWN, R. (1973). *First Language: The Early Stages*. Cambridge: Harvard University Press, 1973.

BROWN, R.; FRASER, C. (1963). The acquisition of syntax. In COFER, C.; MUSGRAVE, B. (eds.). *Verbal Behavior and Learning: Problems and Processes*. New York: McGraw-Hill, 1963.

CAMERON-FAULKNER, T.; LIEVEN, E.; TOMASELLO, M. (2003). A construction based analysis of child directed speech. *Cognitive Science*, 27, 2003, s. 843-873.

CANDAN, A.; KÜNTAY, A. C.; YEH, Y.-C.; CHEUNG, H.; WAGNER, L.; NAIGLES, L. R. (2012). Language and age effect in children's processing of word order. *Cognitive Development*, 27(3), 2012, s. 205-221.

CANNIZZARO, G.; HENDRIKS, P. (2020) Production Before Comprehension in the Emergence of Transitive Constructions in Dutch Child Language. *Frontiers in Psychology*, 11, 2020, s.

CASELLI, M. C.; CASADIO, P.; BATES, E. (1999). A comparison of the transition from first words to grammar in English and Italian. *Journal of Child Language* 26, 1999, s. 69-111.

CASELLI, M. C.; BATES, E.; CASADIO, P.; FENSON, J.; FENSON, L.; SANDERL, L.; WEIR, J. (1995). A cross-linguistic study of early lexical development. *Cognitive Development*, 10, 1995, s. 159-199.

CLARK, E. V. (1993). *The lexicon in acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, 1993.

CLARK, E. V. (2003). *First language acquisition*. New York: Cambridge University Press. 2003.

CLARK, E. V.; SENGUL, C. J. (1978). Strategies in the acquisition of deixis. *Journal of Child Language*, 5, 1978, s. 457-475.

CULICOVER, P. (1997). *Principles and parameters*. Oxford: O.U.P., 1997.

ČERMÁK, F. (1994). *Jazyk a jazykověda*. Praha: Pražská imaginace, 1997.

DANEŠ, F.; HLAVSA, Z.; JIRSOVÁ, A.; MACHÁČKOVÁ, E.; PROUZOVÁ, H. (1981). *Větné vzorce v češtině*. Praha: Academia, 1981.

DE VILLIERS, J. G.; DE VILLIERS, P. A. (1973). Development of the Use of Word Order in Comprehension. *Journal of Psycholinguistic Research*, 2(4), 1973, s. 331-341.

DITTMAR, M.; ABBOT-SMITH, K.; LIEVEN, E.; TOMASELLO, M. (2008a). German children's comprehension of word order and case marking in causative sentences. *Child development*, 79(4), 2008, s. 1152-1167.

DITTMAR, M.; ABBOT-SMITH, K.; LIEVEN, E.; TOMASELLO, M. (2008b). Young German children's early syntactic competence: a preferential looking study. *Developmental Science* 11(4), 2008, s. 575-582.

DRYER, M. (2013). Order of subject, verb, and object. *The world atlas of language structures online*. [online] Dostupné z: <https://wals.info/chapter/81>

FIELD, J. (2004). *Psycholinguistics: The Key Concepts*. London – NY: Routledge, 2004.

GENTNER, D. (1982). Why nouns are learned before verbs: Linguistic relativity versus natural partitioning. *Language Development 2: Language thought and culture*, 1982, s. 301-334.

GERTNER, Y.; FISHER, C.; EISENGART, J. (2006). Learning Words and Rules: Abstract Knowledge of Word Order in Early Sentence Comprehension. *Psychological Science*, 17(8), 2006, s. 684-691.

GOLINKOFF, R.; HIRSH-PASEK, K.; CAULEY, K. M.; GORDON, L. (1987). The eyes have it: lexical and syntactic comprehension in a new paradigm. *Journal of Child Language*, 14, 1987, s. 23-45.

HIRSCHOVÁ, M. (2009). Demonstrativa z ohledu pragmatického. *Bohemica Olomoucensia*, 1, 2009, s. 56-60.

HLAVSA, Z.; GREPL, M.; DANEŠ, F. (1987). *Mluvnice češtiny III*. Praha: Academia, 1987.

HRBÁČEK, J. (1994). *Nárys textové synaxe spisovné češtiny*. Praha: Trizonia, 1994.

HYAMS, N. (1986). *Language Acquisition and The Theory of Parameters*. Dordrecht: Reidel, 1986.

CHAN, A.; MEINTS, K.; LIEVEN, E.; TOMASELLO, M. (2010). Young children's comprehension of English SVO word order revisited: Testing the same children in act-out and intermodal preferential looking tasks. *Cognitive Development*, 25, 2010, s. 30-45.

CHANG, F.; KOBAYASHI, T.; AMANO, S. (2009). Social factors in the acquisition of a new word order. *First Language*, 29(4), 2009, s. 427-445.

CHAPMAN, R. S.; KOHN, L. L. (1978). Comprehension strategies in two- and three-year-olds: Animate agents or probable events? *Journal of Speech and Hearing Research*, 1978, s. 746-761.

CHAPMAN, R. S.; MILLER, J. F. (1975) Word order in early two and three word utterances: Does production precede comprehension? *Journal of Speech and Hearing Research*, 18, 1975, s. 346-354.

CHEJNOVÁ, P. (2015). Míra osvojenosti gramatických kategorií jmen a sloves u předškolního dítěte. *Nová čeština doma a ve světě*, 2015, s. 90-98.

CHIEN, Y.- C.; WEXLER, K. (1990). Children's knowledge of locality conditions in binding as evidence for the modularity of syntax and pragmatics. *Language Acquisition*, 1, 1990, s. 225-295.

INGRAM, D. (1974). The relationship between comprehension and production. In SCHIEFELBUSCH, R.; LLOYD, L. (eds.). *Language perspectives: Acquisition, retardation and intervention*. Baltimore: University Park Press, 1974.

KAPALKOVÁ, S.; BÓNOVÁ, I.; MIKULAJOVÁ, M.; SLANČOVÁ, D. (2004). Priemerná dĺžka výpovede ako ukazovateľ ontogenézy reči. *Slovenčina na začiatku 21. storočia*, 2004, S. 67-77.

KARLÍK, P. (2017): VĚTA × VÝPOVĚĎ. In KARLÍK, P.; NEKULA, M.; PLESKALOVÁ, J. (eds.). *CzechEncy – Nový encyklopedický slovník češtiny* [cit. 2021-05-06]. Dostupné z: <https://www.czechency.org/slovník/VĚTA × VÝPOVĚĎ>

KARLÍK, P.; NEKULA, M.; PLESKALOVÁ, J. (2002). *Encyklopedický slovník češtiny*. Praha: Nakladatelství Lidové noviny, 2002.

KARLÍK, P.; NEKULA, M.; RUSÍNOVÁ, Z. (2008). *Průruční mluvnice češtiny*. Praha: Nakladatelství Lidové noviny, 2008.

LECHTA, V. (2008). Symptomatické poruchy řeči u dětí. Praha: Portál, 2008.

LEHEČKOVÁ, E.; SYNKOVÁ, P. (2018). *Průručka k syntaxi (výklad a cvičení)*. Praha: Karolinum, 2018.

LEMPERT, H. (1978). Extrasyntactic Factors Affecting Passive Sentence Comprehension by Young Children. *Child Development*, 49(3), 1978, s. 694-699.

LUST, B. (2007). *Child Language. Acquisition and Growth*. Cambridge: Cambridge University Press, 2007.

MACWHINNEY, B. (2000). *The CHILDES project: Tools for analyzing talk*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 2000.

MACWHINNEY, B.; BATES, E. (1989). Functionalism and the competition model. *The crosslinguistics study of sentence processing*. Cambridge: CUP, 1989.

MAREŠ, P. (2014). *Úvod do lingvistiky a lingvistické bohemistiky*. Praha: Karolinum, 2014.

MATTHEWS, D.; LIEVEN, E.; THEAKSTON, A.; TOMASELLO, M. (2005). The role of frequency in the acquisition of English word order. *Cognitive Development*, 20, 2005, s. 121-136.

MATTHEWS, D.; LIEVEN, E.; THEAKSTON, A.; TOMASELLO, M. (2007). French children's use and correction of weird word orders: A constructivist account. *Journal of Child Language*, 34, 2007, s. 381-409.

MCCLELLAN, J.; YEWCHUCK, C.; HOLDGRAFER, G. (1986). Comprehension and production of word order by 2-year-old children. *Journal of Psycholinguistic Research*, 15(2), 1986, s. 97-116.

MILLER, J. F.; CHAPMAN, R. S. (1981). The Relation between Age and Mean Length of Utterance in Morphemes. *Journal of Speech & Hearing Research*, 24(2), 1981, s. 154-161.

NEKVAPIL, J.; HAVLÍK, M. (2017). REPLIKA V ROZHOVORU. In KARLÍK, P.; NEKULA, M.; PLESKALOVÁ, J. (eds.). *CzechEncy – Nový encyklopedický slovník češtiny* [cit. 2021-05-06]. Dostupné z: <https://www.czechency.org/slovník/REPLIKA> V ROZHOVORU

O'GRADY, W. (2005). *How Children Learn Language*. United Kingdom: Cambridge, 2005.

O'SHANNESY, C. (2011). Competition between word order and case-marking in interpreting grammatical relations: a case study in multilingual acquisition. *Journal of Child Language*, 38, 2011, s. 763-792.

OSOLSOBĚ, K. (2017). FLEXE. In KARLÍK, P.; NEKULA, M.; PLESKALOVÁ, J. (eds.). *CzechEncy – Nový encyklopedický slovník češtiny* [cit. 2021-05-06]. Dostupné z: <https://www.czechency.org/slovník/FLEXE>

OSOLSOBĚ, K. (2017): SLOVESO. In KARLÍK, P.; NEKULA, M.; PLESKALOVÁ, J. (eds.). *CzechEncy – Nový encyklopedický slovník češtiny* [cit. 2021-05-06]. Dostupné z: <https://www.czechency.org/slovník/SLOVESO>

PANEVOVÁ, J. (2017): ELIPSA. In KARLÍK, P.; NEKULA, M.; PLESKALOVÁ, J. (eds.). *CzechEncy – Nový encyklopedický slovník češtiny* [cit. 2021-05-06]. Dostupné z: <https://www.czechency.org/slovník/ELIPSA>

PANEVOVÁ, J.; KARLÍK, P. (2017): KLAUZE. In KARLÍK, P.; NEKULA, M.; PLESKALOVÁ, J. (eds.). *CzechEncy – Nový encyklopedický slovník češtiny* [cit. 2021-05-06]. Dostupné z: <https://www.czechency.org/slovník/KLAUZE>

PANEVOVÁ, J. (1999). Valence a její univerzální a specifické projevy. *Čeština – univerzália a specifika*, 1999, s. 29-37.

PAČESOVÁ, J. (1979). *Řeč v raném dětství*. Brno: Univerzita J.E. Purkyně, 1979.

PERÉZ-LEROUX, A.; PIRVULESCU, M.; ROBERGE, Y. (2017). *Direct Objects and Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, 2017.

- PINKER, S. (1981). A theory of the acquisition of lexical-interpretive grammars. In BRESNAN, J. (ed.). *The mental representation of grammatical relations*. Cambridge: MIT Press, 1982.
- RODRIGO, M. J.; GONZÁLEZ, A.; DE VEGA, M.; MUÑETÓN-AYALA, M.; RODRIGUEZ, G. (2004). From gestural to verbal deixis: a longitudinal study with Spanish infants and toddlers. *First Language*, 24, 2004, s. 71-90.
- ROWLAND, C. (2013). *Understanding Child Language Acquisition*. Abingdon: Taylor & Francis Group, 2013.
- SAĞIN-ŞİMŞEK, Ç. (2016). Acquisition of canonical and non-canonical word orders in L1 Turkish. *The Acquisition of Turkish in Childhood*, 20, 2016, s. 79-98.
- SAICOVÁ ŘÍMALOVÁ, L. (2013). *Když začínáme mluvit... Lingvistický pohled na rané projevy česky hovořícího dítěte*. Praha: FF UK, 2013.
- SAICOVÁ ŘÍMALOVÁ, L. (2016). *Osvojování jazyka dítětem*. Praha: Karolinum, 2016.
- SGALL, P.; HAJČOVÁ, E.; BURÁŇOVÁ, E. (1980). *Aktuální členění věty v češtině*. Praha: Academia, 1980.
- SLOBIN, D. I. (1973). Cognitive prerequisites for the development of grammar. *Studies of child language development of grammar*, 1973, s. 175-208.
- SLOBIN, D. I. (1982). Universal and Particular in Acquisition. In *Language Acquisition: The state of the art*. Cambridge: Cambridge University Press, 1982.
- SLOBIN, D. I.; BEVER, T. G. (1982). Children use canonical sentence schemas: A crosslinguistic study of word order and inflections. *Cognition*, 12(3), 1982, s. 229-265.
- SMOLÍK, F. (2015). Word order and information structure in Czech 3-and 4-year-olds' comprehension. *First language*, 35(3), 2015, s. 237-253.
- SMOLÍK, F.; SEIDLOVÁ MÁLKOVÁ, G. (2014). *Vývoj jazykových schopností v předškolním věku*. Praha: Grada Publishing, a.s., 2014.
- STROHNER, H.; NELSON, K. E. (1974). The Young Child's Development of Sentence Comprehension: Influence of Event Probability, Nonverbal Context, Syntactic Form, and Strategies. *Child Development*, 45(3), 1974, s. 567-576.
- ŠOLCOVÁ, I. (2011). Metodologické poznámky k longitudinálním studiím. *Československá psychologie*, 55(4), 2011, S. 374-380.
- THEAKSTON, A.; LIEVEN, E.; TOMASELLO, M. (2015). Subject and object omission in children's early transitive constructions: A discourse-pragmatic approach. *Applied Psycholinguistics*, 36, 2015, s. 701-727.

TOMASELLO, M. (1992). *First verbs: a case study of early grammatical development*. Cambridge: Cambridge University Press, 1992.

TOMASELLO, M. (2003). *Constructing a Language: A Usage-Based Theory of Language Acquisition*. Cambridge: Harvard University Press., 2003.

UHLÍŘOVÁ, L. (2017). *SLOVOSLED*. In KARLÍK, P.; NEKULA, M.; PLESKALOVÁ, J. (eds.). *CzechEncy – Nový encyklopedický slovník češtiny* [cit. 2021-02-11]. <https://www.czechency.org/slovník/SLOVOSLED>

UHLÍŘOVÁ, L. (2017). *SLOVOSLEDNÝ TYP*. In KARLÍK, P.; NEKULA, M.; PLESKALOVÁ, J. (eds.). *CzechEncy – Nový encyklopedický slovník češtiny* [cit. 2021-02-11]. Dostupné z: [https://www.czechency.org/slovník/SLOVOSLEDNÝ TYP](https://www.czechency.org/slovník/SLOVOSLEDNÝ_TYP)

VÁGNEROVÁ, M. (2012). *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Praha: Univerzita Karlova, Nakladatelství Karolinum, 2012.

WEIST, R. M. (1983). The word order myth. *Journal of Child Language*, 10, 1983, s. 97-106.

WEIST, R. M.; WITKOWSKA-STADNIK, K. (1986). Basic relations in child language and the word order myth. *International Journal of Psychology*, 21(1-4), 1986, s. 363-381.

ZIKOVÁ, M. (2017). *MORFÉM*. In KARLÍK, P.; NEKULA, M.; PLESKALOVÁ, J. (eds.). *CzechEncy – Nový encyklopedický slovník češtiny* [cit. 2021-02-11]. Dostupné z: <https://www.czechency.org/slovník/MORFÉM>

Příloha 1: Kódovací systém

proměnné	hodnoty	definice	zařazení do analýzy
type (typ výpovědi)	xxx	výpovědi nedokončené nebo neúplné	×
	nonv	výpovědi neslovesné	×
	souveti	výpovědi v podobě souvětí	×
	cop	výpovědi se sponovým slovesem	×
	innovative	výpovědi s inovativním slovesem, dětská slova	×
	direct	výpovědi s výzvou k přímé řeči	×
	target	výpovědi s cílovou strukturou (tranzitivním slovesem)	✓
	qtarget	výpovědi s cílovou strukturou (tranzitivním slovesem) v podobě otázky	×
Následující proměnné jsou kódovány pouze u výpovědí s cílovou strukturou (<i>target</i> , <i>qtarget</i>).			
zv-im (zvrtný nebo imperativní target)	zv	výpovědi se zvrtným zájmenem <i>se</i> , které není hodnoceno jako předmět (např. <i>sedí se na nich</i> , <i>vaří se</i>)	✓
	im	výpovědi s imperativem	✓
	zv-im	výpovědi se zvrtným zájmenem a imperativem	✓
predicate (typ predikátu)	anal	výpovědi s predikátem skládajícím se z více slov	×
	synt	výpovědi s predikátem vyjádřeným jediným slovem	✓
Následující proměnné jsou kódovány pouze u výpovědí se syntetickým predikátem (<i>synt</i>).			

tranz (tranzitivnost slovesa)	t	výpovědi s tranzitivním slovesem s akuzativní vazbou	✓
	int	výpovědi s intranzitivním slovesem	✓
	nejasna	výpovědi s nejednoznačným (in)tranzitivním slovesem	×
	tpv	výpovědi s tranzitivním slovesem s předložkovou akuzativní vazbou	×
	tgen	výpovědi s tranzitivním slovesem s genitivní vazbou	×
Následující proměnné jsou kódovány pouze u výpovědi s jednoznačně tranzitivním slovesem s bezpředložkovou akuzativní vazbou a u výpovědi s intranzitivním slovesem (<i>t</i> , <i>int</i>).			
first (první pozice ve výpovědi)	a	první pozice ve výpovědi je agens	✓
	p	první pozice ve výpovědi je patiens	✓
	v	první pozice ve výpovědi je predikát	✓
	x	první pozice ve výpovědi není agens, patiens, predikát	✓
wordorder (slovosledné varianty)	av,apv, avp, pav, pv, pva, v, va, vap, vp, vpa	SV, SOV, SVO, OSV, OV, OVS, V, VS, VSO, VO, VOS	✓
	vytykaci	agens nebo patiens je pouze ve vytýkací pozici před/za čárkou	×
Areal/Preal (realizace agentu a pacientu)	content	<i>a</i> nebo <i>p</i> je vyjádřen nominálně	✓
	perenklit	<i>a</i> nebo <i>p</i> je vyjádřen příklonkou (např. <i>ho</i>)	✓
	perpron	<i>a</i> nebo <i>p</i> je vyjádřen kontrastivním přízvukným tvarem k <i>perenklit</i> (např. <i>jeho</i>)	✓
	perambig	<i>a</i> nebo <i>p</i> je vyjádřen osobním zájmenem jiným než <i>perenklit</i> a <i>perpron</i>	✓
	demonstrative	<i>a</i> nebo <i>p</i> je vyjádřen ukazovacím zájmenem (kromě zájmena „to“)	✓
	to	<i>a</i> nebo <i>p</i> je vyjádřen ukazovacím zájmenem „to“	✓
	qpron	<i>a</i> nebo <i>p</i> je vyjádřen vztažným / tázacím zájmenem	✓

	indefpron	<i>a</i> nebo <i>p</i> je vyjádřen neurčitým / záporným zájmenem	✓
	zero	<i>a</i> nebo <i>p</i> není vyjádřen	✓
comment (komentáře a poznámky)	err	výpovědi s tranzitivním slovesem nemají vyjádřený objekt, ale nejde o funkční elipsu	×
	ell	výpovědi s tranzitivním slovesem nemají vyjádřený objekt, ale jde o funkční elipsu	×
	+ libovolné poznámky různé povahy		×
nv (případy nesloves)	nv	výpovědi s formálně slovesným tvarem interpretovaným jako neslovesný	✓
	v	všechny kódované výpovědi kromě <i>nv</i>	✓

Příloha 2: Ukázka kódování

line	utterance	CHI/MOT	kolo	type	zv-im	predicate	tranz	first	wordorder	Areal	Preal	comment	nv
379	že si xxx, <to bude asi> [/] <už to> [?] bude asi nějaká +...	CHI	2.	xxx	–	–	–	–	–	–	–	–	–
71	a ještě otevírací skříňka hele.	CHI	2.	nonv	–	–	–	–	–	–	–	–	–
144	to je lampa a ta má být asi tady.	CHI	2.	souveti	–	–	–	–	–	–	–	–	–
555	emem, to je rozbitý traktor.	CHI	2.	cop	–	–	–	–	–	–	–	–	–
143	já (j)sem zatůtla@c to.	CHI	1.	innovative	–	–	–	–	–	–	–	–	–
50	a řekneš méda?	MOT	1.	direct	–	–	–	–	–	–	–	–	–
30	chceš se podívat dovnitř?	CHI	2.	qtarget	zv	anal	–	–	–	–	–	–	–
66	pojď se podívat.	CHI	2.	target	zv-im	anal	–	–	–	–	–	–	–
322	no, musíš to najít.	MOT	1.	target	im	anal	–	–	–	–	–	–	–
511	maminko, <tady je> [/] něco tam patří.	CHI	2.	target	–	synt	int	a	av	indefpron	–	–	v
20	vidíš?	CHI	1.	qtarget	–	synt	nejasna	–	–	–	–	–	v
275	na ohýnek se nesahá.	MOT	1.	target	zv	synt	tpv	–	–	–	–	–	v
83	jé, tady mají zvířátek, vid'.	MOT	1.	target	–	synt	tgen	–	–	–	–	–	v
390	meloun, no, že si dáme.	MOT	1.	target	zv	synt	t	p	vytykaci	–	–	–	v
287	jo panáček, ten to zmáčkne.	CHI	2.	target	–	synt	t	a	apv	demonstrative	to	–	v
287	jo, zuby si ještě vyčistím.	CHI	2.	target	zv	synt	t	p	pv	zero	content	–	v
329	učeš ho.	CHI	2.	target	–	synt	t	v	vp	zero	perenklit	–	v
152	tak já tě vyfénuju.	CHI	2.	target	–	synt	t	x	apv	perambig	perenklit	–	v
231	a já vidím zase sebe tedka.	CHI	2.	target	–	synt	t	x	avp	perambig	perpron	–	v
86	tam ji krtek zalívá.	CHI	1.	target	–	synt	t	x	pav	content	perenklit	–	v
236	prkýnko si zvedaj(i) jenom kluci.	MOT	1.	target	zv	synt	t	p	pva	content	content	–	v
451	jmenuju se Verunka.	CHI	2.	target	zv	synt	int	v	v	zero	–	–	v
409	tam patří ohýnek.	CHI	1.	target	–	synt	int	x	va	content	–	–	v
415	tam posílá táta dopis, no.	MOT	1.	target	–	synt	t	x	vap	content	content	–	v
389	koupá se tam kačenka, že jo.	MOT	1.	target	–	synt	t	v	vpa	content	perenklit	–	v
106	ta dostává ještě pleny.	CHI	2.	target	–	synt	t	a	avp	demonstrative	content	–	v
284	už to uklidíme.	CHI	1.	target	–	synt	t	x	pv	zero	to	–	v
403	kdo ujede jeřábovi [*].	CHI	2.	target	–	synt	int	a	av	qpron	–	–	v
202	ano, to já někde ztratil.	CHI	2.	target	–	synt	t	p	pav	perambig	to	–	v
228	já ho pořádně <češu> [!] víš.	CHI	2.	target	–	synt	t	a	apv	perambig	perenklit	–	nv
216	podej mi další, prosím.	CHI	2.	target	im	synt	t	v	vp	zero	content	–	nv
395	ukaž.	CHI	2.	target	im	synt	t	v	v	zero	zero	ell	v
485	odvede policie.	CHI	1.	target	–	synt	t	v	va	content	zero	err	v